

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Cátia Alexandra Lemos Veiga

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cátia Alexandra Lemos Veiga

Relatório Final

Relatório Final em Educação Pré-escolar, apresentado ao Departamento de Educação da
Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Coimbra, 2015

Agradecimentos

Neste ponto, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que, de algum modo, me incentivaram e me apoiaram a percorrer esta jornada. Assim agradeço:

Em primeiro lugar, à minha mãe e aos meus avós, que nunca duvidaram de mim e do que era capaz e que, em todos os momentos, bons e maus, estiveram lá para me apoiar e me levantar para cima sempre com palavras de incentivo. Obrigada por serem o meu exemplo de vida.

À minha tia Adelaide, prima Carolina e à minha amiga Cristina pelo apoio que me deram, pois sem elas teria sido impossível concluir esta etapa.

Às minhas tias e primas, que estão em França, que, apesar dos momentos de ausência, me motivaram sempre a seguir em frente, pois acima de tudo sei que me têm como um grande orgulho.

Às professoras Ana Coelho, Vera do Vale e Joana Chélinho pela dedicação, disponibilidade, apoio e críticas construtivas, ao longo da prática pedagógica.

Por fim, quero agradecer às Instituições que me acolheram durante os meus estágios, pois com as pessoas que lá trabalhei partilhei momentos incomparáveis do ponto de vista didático e profissional. Mas também às crianças da creche e do jardim de infância, pelo afeto e experiências partilhadas e, também, pelos ensinamentos que estas me passaram.

Obrigada a todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização do meu sonho.

Relatório Final

Resumo: O presente relatório resulta do nosso percurso formativo a nível académico, profissional e pessoal como estagiárias, percorrido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sendo composto por uma componente descritiva e uma componente reflexiva. Na primeira parte focam-se às experiências vividas nos estágios, realizados respetivamente em creche e em jardim de infância. Na segunda parte focam-se cinco experiências chave desse processo formativo, correspondendo uma delas ao estudo desenvolvido com recurso à “Abordagem do Mosaico”. (Clark & Moss, 2011)

Palavras-chave: Abordagem do Mosaico; projeto; educação pré-escolar; experiências-chave.

Abstract: This report results from our training path academically, professionally and personally as an intern, in order to conclude our Master in Preschool Education at the Polytechnic Institute of Coimbra, and comprises a descriptive and reflective component. In the first part we focus in the experiences of the intern in nursery and kindergarten. The second part we focus in the five key experiences of this formative process, corresponding to a study based on the "Mosaic Approach". (Clark and Moss, 2011)

Keywords: Mosaic approach; project; preschool education; key experiments.

ÍNDICE

• INTRODUÇÃO.....	1
• PARTE A – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM CRECHE.....	5
<u>Capítulo 1.</u> Caraterização da Instituição.....	6
<u>Capítulo 2.</u> Caraterização do grupo e da sala.....	8
<u>Capítulo 3.</u> Atividades programadas pela estagiária.....	10
• PARTE B – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	13
<u>Capítulo 4.</u> Caraterização da Instituição.....	14
<u>Capítulo 5.</u> Caraterização do grupo e da sala.....	16
<u>Capítulo 6.</u> Projeto.....	20
• PARTE C – EXPERIÊNCIAS CHAVE.....	23
<u>Capítulo 7.</u> Desenvolvimento motor no berçário	24
➤ Reflexos	
➤ Desenvolvimento motor ao longo de cada idade	
<u>Capítulo 8.</u> High Scope.....	31
➤ Evolução histórica do currículo High Scope	
➤ O modelo High Scope no estágio realizado em creche	
➤ O modelo High Scope no estágio realizado em contexto pré-escolar	
<u>Capítulo 9.</u> Tempo de pausa.....	43
➤ Tempo de pausa na sala magia	
<u>Capítulo 10.</u> O desenho infantil.....	46

- Garatuja
- Realismo fortuito
- Realismo falhado
- Realismo intelectual

Capítulo 11. Abordagem de Mosaico.....50

- O que é?
- Implementação do estudo na sala magia
- Conversa com os pais, educadora e auxiliar
- Organização dos dados
- Apresentação e discussão dos dados

- **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....58
- **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**61
- **APÊNDICES**.....65

Tabelas

Tabela 1 - Organização das salas

Tabela 2 - Organização da comunidade educativa

Tabela 3 - Horário de funcionamento da instituição

Tabela 4 - Horário das rotinas realizadas na sala

Tabela 5 - Organização das salas do jardim-de-infância

Tabela 6 - Organização das rotinas da sala

Tabela 7 - Organização da comunidade educativa do jardim-de-infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, do Mestrado em Educação Pré-escolar, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. Ao longo do relatório, pretende-se apresentar e analisar algumas das experiências ocorridas durante a prática pedagógica em contextos de educação de infância, que permitiram aprofundar competências e conhecimentos que representam uma mais-valia, para o nosso futuro, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Este relatório está dividido em três partes. A primeira refere-se à contextualização e itinerário formativo em creche, em que se apresenta uma breve caracterização da instituição, do grupo e das atividades programadas pela estagiária. Na segunda, aborda-se, mais uma vez, a contextualização e itinerário formativo mas, desta vez, em jardim de infância, apresentando-se, novamente, a caracterização da instituição e do grupo. Contudo, nesta segunda parte, importa referir que o ponto 1.3 (Projeto), dá ênfase ao trabalho desenvolvido em parceria com o par pedagógico na instituição onde se desenvolveu o estágio em contexto pré-escolar. Já na terceira parte, são descritas cinco experiências chave que foram consideradas relevantes neste percurso formativo. Assim, a primeira remete para a importância das rotinas na creche, a segunda centra-se no modelo curricular utilizado nas duas Instituições e as restantes referem-se ao tempo de pausa referenciado no livro “Os Anos Incríveis ” de Carolyn Webster-Stratton; ao desenho infantil e ao estudo que desenvolvemos no âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar.

Por último, são apresentadas as considerações finais, sendo estas uma reflexão do trabalho desenvolvido ao longo do percurso formativo.

**PARTE A – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM
CRECHE**

Capítulo 1: Caraterização da Instituição

A prática pedagógica apresentada nesta parte do relatório, foi realizada numa Instituição de Solidariedade Social, fundada em 1983. Esta pertence a um centro de assistência paroquial e situa-se na periferia da cidade de Coimbra, tendo como objetivo dar resposta às necessidades das famílias de toda a zona envolvente. No entanto, há crianças vindas de outros locais.

A instituição tem duas valências (creche e jardim-de-infância) e está organizada, como podemos ver na seguinte tabela:

Tabela 1 - Organização das salas

Salas	Idades	Nº de crianças	Pessoal
Lilás	3m – 1ano	15	1 educadora / 2 auxiliares
Verde lima	1 ano – 2 anos	17	1 educadora / 3 auxiliares
Amarela	2 anos – 3 anos	18	1 educadora / 2 auxiliares

O corpo docente da creche é constituído por três educadoras de infância, duas com licenciatura em Educação de Infância e uma com Bacharelato em Educação Pré-escolar.

O corpo não docente encontra-se organizado da seguinte forma:

Tabela 2 - Organização da comunidade educativa

Função	Área	Número de pessoas
Encarregada geral	Instituição	1
Auxiliar de ação educativa	Salas de atividades	5
A.A.E. tempo parcial	Sala lilás e verde lima	1
CEI	Sala verde lima e amarela	2
Serviços administrativos	Secretaria	2
Cozinheira	Cozinha	1
Ajudante de cozinha	Cozinha	2
Serviço de limpeza	Lavandaria e toda a instituição	2
Administrativa	Instituição	1
Serviço de jardinagem	Exterior na instituição	3

Para além dos referidos acima, ainda existe a diretora pedagógica, a diretora técnica (que é também a assistente social da instituição), no entanto, estes nem sempre estão presentes na instituição.

O corpo docente e não docente realiza, todos os anos formação pedagógica, pois nesta profissão tem de se estar sempre em constante formação e atualização, para que a execução das tarefas sejam sempre eficazes e em prol da criança.

O horário de funcionamento é o seguinte:

Tabela 3 - Horário de funcionamento da instituição

Horário	
Funcionamento da instituição	Das 7h30min às 19h
Componente educativa	Das 9h às 12h e das 15h às 17h

Em relação à segurança e à higiene, a instituição tem um plano de ação em situação de emergência; os detergentes e os remédios estão guardados fora do alcance das crianças; os fios e as tomadas elétricas estão resguardados com materiais

de proteção; os números de telefone de emergência estão colocados ao pé do telefone; o armazenamento e preparação de comida é apropriada e as áreas estão limpas, ou seja, a Instituição demonstra dar importância a esta temática, pois é importante “ [...] que hajam precauções sanitárias, que os materiais e os equipamentos não representem potenciais perigos, etc. Relativamente à necessidade de segurança e saúde, verifica-se uma preocupação institucionalizada. Mas também é importante que o ambiente não seja demasiado protetor, afetando o movimento e a exploração e a capacidade de a criança confiar nela própria e no mundo físico.” (Portugal, 1998, p. 202)

Em caso de doença, seja ela contagiosa ou não, a Instituição exige aos pais uma declaração médica a comprovar que a criança já está em condições de voltar à Instituição. Em relação às alergias estas têm de ser dadas a conhecer à Educadora que, posteriormente, transmite a informação às auxiliares e estas, também, têm de ser comprovadas através de declaração médica. Falando, agora, relativamente aos espaços exteriores estes são enormes e muito bem apetrechados em termos de materiais, com caixas de areia, escorregas, baloiços e triciclos. Contudo, apesar de estes serem atrativos para as crianças, as educadoras não possuem o hábito de as trazer ao exterior. No entanto, se o fizessem, entre muitas outras coisas, estariam por exemplo a ajudar as crianças a desenvolver a motricidade grossa, a motricidade fina, as suas relações e ainda as ajudariam a “[...] ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas acções e da sua receção sensorial.” (Post & Hohmann, 2011, p. 275)

Capítulo 2: Caraterização do grupo e da sala

A sala onde se realizou o estágio está em muito boas condições e o espaço é amplo. Este é organizado tendo em conta a faixa etária, as caraterísticas, necessidades dos bebés e o desenvolvimento das suas potencialidades.

Em relação aos horários/rotinas compreendi o seguinte:

Tabela 4 - Horário das rotinas realizadas na sala

Horário	Rotinas
Até às 10h	Hora de entrada
11h	Hora de almoço
12h	Hora de mudar a fralda dormir
15h	Hora de acordar e mudar a fralda
15h30min	Hora do lanche e mudar a fralda

Os materiais que estão à disposição das crianças são de boa qualidade, estão em bom estado, há em quantidade suficiente e são adequados para aquela faixa etária, não existindo deste modo, brinquedos que possam provocar acidentes às crianças. Entre eles destacam-se: as mesas didáticas, os “rijos”, os “moles”, os livros, e os materiais de construção (cubos moles e legos). Estes estão dispostos em caixas de plástico que se situam num armário com prateleiras. No entanto, por vezes também é dado às crianças materiais do dia-a-dia, tais como: colheres, taças de plástico e, no dia do magusto, castanhas.

Em relação à higiene, a Educadora e as auxiliares estão sempre com atenção para ver se as crianças estão devidamente higienizadas para, além disso, os sítios onde as crianças são mudadas são desinfetados com álcool sempre que estes são utilizados e os brinquedos são lavados sempre que necessário. Estes factos são uma mais-valia nesta creche, pois, para além de terem muita atenção à higiene esta área é “...suficientemente convidativa e interessante para que as crianças tenham vontade de aí passar algum tempo...” (Post & Hohmann, 2011, p. 130)

O espaço tem a temperatura e o grau de humidade adequados já que a sala tem aquecimento central. Relativamente às janelas, estas estão ao nível das crianças, o que é importante, pois permite que estas observem o espaço exterior. No entanto, não há espaços aconchegantes para as crianças se afastarem se quiserem, sendo isto um ponto fraco da creche, pois, tal como nós, adultos, as crianças, já nestas idades, possuem estados psíquicos antagónicos, demonstrando variações de humor, os quais conduzem a um isolamento, embora que temporário, necessitando de um espaço adequado a tal situação.

Em relação aos cuidados com as crianças, tanto as educadoras como as auxiliares, têm conhecimento das necessidades nutricionais de cada criança, sendo também capazes de reconhecer facilmente sintomas de doença, como por exemplo, a febre que faz com que as crianças tenham sintomas como as mãos frias e a cabeça muito quente. Relativamente às vacinas, estas são controladas pela assistente social da Instituição, tendo os pais de levar uma fotocópia do cartão de vacinas.

Capítulo 3: Atividades programadas pela estagiária

A implementação das atividades em creche realizou-se entre outubro e dezembro de 2014. Estas foram concebidas para a faixa etária compreendida entre os 0 meses e os 11 meses, e tinham o intuito de desenvolver algumas das capacidades que as crianças ainda não tinham adquirido. Desta forma, a primeira proposta desenvolvida na prática pedagógica, foi as “caixinhas tira e mete” (Ver apêndice 1) que consistiam em caixas de papelão com brinquedos que as crianças manipulavam com a nossa ajuda ou mesmo sem ela. Através desta atividade fomenta-se, por exemplo, a motricidade fina, onde era importante observar o manuseamento, controlo e a destreza, para assim perceber o desenvolvimento das mesmas. De seguida, apresentou-se a “caixinha de música” (Ver apêndice 2) que consistia numa caixa com vários instrumentos musicais feitos com materiais reciclados. Desta forma, “Ao explorar a música com o seu corpo e com a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo. Assim as experiências-chave do movimento e da música que educadoras e amas proporcionam levam a que os bebés e as crianças pequenas tenham domínio sobre: movimentar partes do corpo; movimentar o corpo todo; movimentar objetos; movimentar-se, escutar e responder à música; experimentar um ritmo regular e explorar sons, tons e começar a cantar.” (Post & Hohmann, 2011, p. 44) Por fim, foi apresentado um Big book dos animais (Ver apêndice 3). Este era um livro feito em EVA com a fotografia dos vários animais domésticos e, com os respetivos fantoches de meia por baixo (estes fantoches eram feitos com vários tecidos para que as crianças pudessem sentir as várias texturas).

Todas estas propostas foram bem recebidas pelas crianças, as quais demonstraram motivação e empenho no desenrolar destas tarefas. Como era a primeira vez que contatavam com aquele tipo de materiais, a curiosidade era grande. Esta atividade permitiu considerar que, com elementos muito simples, pudemos auxiliar as crianças a desenvolver capacidades que são extremamente importantes para o seu futuro. No entanto, não foram realizadas apenas as ações planeadas, as espontâneas também fizeram parte do relatório, assim sendo, estas foram: cantar músicas com dramatização, tentar que as crianças imitassem incentivar as crianças a ganhar força nos membros, estimular a fala e colocar as crianças à frente dos

espelhos, incentivando-as desta forma, também, a desenvolver outras competências, como por exemplo, a consciencialização delas mesmas. Ao longo de toda a realização das atividades é de salientar a proximidade com estas crianças, que se desenvolveu ao longo destes três meses e que facilitaram todo o processo de elaboração e realização das mesmas. O contato próximo e direto com as crianças faz com que a confiança aumente, assim como facilita a perceção das necessidades sentidas e a desenvolver.

**PARTE B – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO EM
CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Capítulo 4: Caraterização da Instituição

A instituição onde se realizou o estágio localiza-se na periferia da cidade de Coimbra e conta com as valências de Creche e Jardim de Infância, sendo que foi nesta última que se concretizou o estágio mais propriamente na Sala Magia.

O jardim de infância está organizado como se pode constatar na seguinte tabela:

Tabela 5 - Organização das salas do jardim-de-infância

Salas	Idades	Nº de crianças	Pessoal
Magia	3/4 anos	23	1 Educadora e 1 auxiliar
Fantasia	5 anos	18	1 Educadora e 1 auxiliar

A Instituição está aberta das sete horas e quarenta minutos às dezoito horas e quarenta minutos de segunda a sexta.

A equipa educativa segue uma rotina diária como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 6 - Organização das rotinas da sala

Horas	Rotinas
7h40min – 9h	Receção no polivalente
9h30min – 11h30min	Atividades na sala ou no exterior
11h30min – 11h45min	Higiene
11h45min – 12h45min	Almoço
12h45min – 13h	Higiene e preparação para a sesta
13h – 15h	Sesta/sala
15h – 15h15min	Higiene
15h15min – 15h45min	Atividade em grande grupo

15h45min – 16h15min	Lanche
16h15min – 17h	Atividades livres
17h – 18h40min	Entrega no polivalente

No entanto, existe bastante flexibilidade nos horários, devido às necessidades das crianças e aos projetos que vão sendo desenvolvidos, isto para que as crianças se sintam seguras e parte integrante da instituição. Com esta rotina oferece-se às crianças “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem ativas e motivadoras.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224)

As atividades letivas da manhã decorrem após um momento de conversa em grande grupo, no qual se contam as novidades e se combinam as atividades a realizar no dia. Este período também se destina a atividades mais orientadas pela educadora, ao que se seguem atividades de escolha livre. A parte da tarde inicia-se com um curto momento de conversa, ao que se seguem atividades mais relaxantes.

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, a instituição tem às segundas-feiras de manhã inglês e às quintas-feiras, também de manhã expressão musical, não sendo estas de carácter obrigatório, uma vez que são ambas pagas mensalmente pelos encarregados de educação. Estas, em colaboração com outros docentes em áreas especializadas, estão integradas no projeto educativo, sendo planeadas, desenvolvidas e avaliadas, nunca perdendo a perspetiva globalizante na ação educativa, já que a disponibilidade no que à aprendizagem concerne é total de parte a parte.

Esta instituição também tem como objetivo desenvolver atividades de apoio social nas áreas da infância, juventude e família; e promover o desenvolvimento harmonioso e global das suas crianças de modo a que estas se tornem autónomas, livres, solidárias e felizes, sem esquecer as aprendizagens anteriormente adquiridas de forma lúdica e não lúdica. Para isto, a instituição centra-se em certos valores, como por exemplo, o respeito, o espírito de equipa, o profissionalismo, a competência, a organização, a dedicação e a disponibilidade para aprender. A instituição tem como critérios de priorização as crianças de agregados de mais

escassos recursos económicos; idade; crianças em situação de risco e encaminhadas por serviços de apoio à criança; crianças com irmãos a frequentarem o estabelecimento; crianças cujos pais residam ou trabalhem na área do estabelecimento; crianças de famílias monoparentais ou numerosas; crianças que já frequentam outros estabelecimentos da Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra; crianças com Necessidades Educativas Especiais (desde que o estabelecimento tenha condições de prestar apoio); e crianças cujos pais sejam sócios da Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra.

A comunidade educativa encontra-se organizada da seguinte forma:

Tabela 7 - Organização da comunidade educativa do jardim-de-infância

Função	Área	Nº de pessoas
Educadoras	Salas da Instituição	4
Coordenadora pedagógica	Gabinete	1
Ajudantes de ação educativa	Salas da Instituição	5
Auxiliares de serviços gerais	Instituição	2
Cozinheira	Cozinha	1
Ajudante de cozinheira	Cozinha	1

Em relação às instalações, estas foram feitas de raiz e todo o edifício tem um enorme espaço exterior, que contém uma área de baloiços e triciclos, uma área de areia e jardim, uma área ampla para brincadeiras livres e uma área de mata.

Relativamente ao espaço interior, todos os espaços estão devidamente equipados e preparados, tendo como objetivo satisfazer as necessidades das crianças. Assim sendo, a sua divisão está feita da seguinte forma: na valência de creche, existe a sala do berçário que tem como apoio uma copa, e ainda outras duas salas, uma para o grupo de crianças de 1 ano e outra para o grupo de crianças de 2 anos. Há ainda uma casa de banho e um refeitório destinado a estas crianças. Na valência de Jardim de Infância, existe duas salas, uma casa de banho e um refeitório. Por outro lado,

comum às duas valências, a instituição conta com uma cozinha e uma copa, duas salas de isolamento, um gabinete para as educadoras que é, também, o gabinete da diretora técnica, uma sala polivalente, dois dormitórios, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho equipada para pessoas portadoras de deficiência, duas salas de arrumação, uma lavandaria e uma despensa.

Os documentos que orientam a instituição são o Projeto Educativo da Instituição e os Projetos Curriculares. Como tal, o Projeto Educativo da Instituição intitulado de “Educar com amor no séc. XXI...Quando brincar é aprender”, tem a duração de 3 anos e tem como objetivo guiar o trabalho educativo de todas as educadoras, as quais procuram criar as condições necessárias para que as crianças se desenvolvam harmoniosamente e de forma capaz.

Capítulo 5: Caraterização do grupo e da sala

O grupo é heterogéneo com crianças de 3 e 4 anos, perfazendo um total de 23 crianças, isto é, 10 meninas e 13 meninos. Trata-se de um grupo bastante desafiador, grande, falador, vivo, alegre, divertido e irrequieto; por isso, às vezes, torna-se uma tarefa bastante complexa fazer com que eles socializem de forma adequada e que consigamos obter a sua atenção.

Os materiais que estão na sala são “...abundantes e acessíveis as crianças podem concretizar os seus próprios interesses e intenções”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.216) Embora a sala constitua o espaço de referência para o grupo, a educadora costuma explorar, também, o polivalente; no entanto, o espaço exterior, que pode proporcionar atividades e oportunidades diversificadas, não é tão utilizado.

As educadoras, também, aproveitam a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de descobrir para alcançar os seus objetivos, valorizando a autonomia de cada criança e a sua curiosidade inata para compreender o que as rodeia. Assim sendo, todos os projetos curriculares, em especial o da sala magia, que se intitula de “A importância do brincar na infância”, apoiam-se no Projeto Educativo da Instituição. É a partir deste que as educadoras constroem os seus projetos, assim sendo é importante que o Projeto Educativo ajude a desenvolver competências indispensáveis à vida social e pessoal das crianças, ajudando-as a resolver problemas e a tomar decisões para que, desta forma, as mesmas consigam crescer e tornarem-se adultos capazes de enriquecer a nossa sociedade. Também para os adultos isto é benéfico, pois segundo Lourenço Filho (1929), citado por Barbosa et al., (2008), “ a proposta pedagógica de trabalho através de projetos transformou-se em uma unidade didática, controlando temas e tempos de realização, dando maior poder aos adultos na organização...” (p.19)

Nesta sala, a educadora procura facilitar a organização e a tomada de consciência de pertença a um grupo, bem como a atenção e o respeito pelo outro, através da sua atitude, de histórias, da participação das crianças e através de alguns instrumentos de monitorização e de organização.

A nível social/afetivo é um grupo carinhoso, participativo, alegre e com alguma autonomia.

Relativamente à psicomotricidade todas as crianças executam movimentos motores variados, demonstrando desta forma, que são autónomas e ativas.

Ao nível da coordenação óculo-manual, a maioria do grupo demonstra agilidade em atividades como pintar, construir puzzles, atirar e agarrar objetos, havendo algumas exceções relativamente às crianças mais novas que ainda demonstram alguma dificuldade.

No que concerne à comunicação e linguagem, o grupo tem um discurso coerente e apropriado à sua faixa etária, havendo a exceção de três meninos que são muito introvertidos demonstrando, também, alguns problemas de linguagem e, como tal, o discurso com eles é muito complicado e muitas vezes até impossível; no entanto, tentamos sempre estimulá-las em todas as ocasiões, havendo já a melhoria significativa de uma das crianças.

De acordo com o Projeto Curricular, a maioria das crianças reside com os pais, havendo somente três crianças que vivem apenas com a mãe, constituindo assim família monoparental. Todas elas, na sua maioria, residem nas imediações da instituição e a deslocação para a mesma é feita em transporte próprio pelos pais, no entanto, no final do dia, alguns familiares diretos, preferencialmente avós, vêm buscar as crianças.

Em relação ao grupo, pode-se considerar que no geral, este dá primazia aos contextos de aprendizagem, estando a descoberta numa espiral vertiginosa. A maior parte das crianças demonstra independência e já começam a dominar as regras; no entanto, este tem de ser um processo continuado. Estes também são cooperantes na realização dos trabalhos com os adultos e aderem com prazer a novas propostas.

Para a organização do grupo, a educadora tem em conta as características individuais de cada criança e o modo como elas interagem. Existem tempos de reunião (para cantar os bons dias, conversar, planear, avaliar) que fazem parte da rotina diária e, sempre que necessário, fazem-se pausas para resolver problemas, conflitos ou negociar. Estes momentos de “... aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p.36). Assim, através de instrumentos apreendidos pela educadora, são incutidos nas crianças princípios de democracia que desenvolvem

uma saudável resolução de conflitos, tornando-as participativas e responsáveis pelos seus atos. Esses instrumentos resultam de uma formação que a educadora fez a qual se sustentava na obra “Os anos incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade” de Webster-Stratton. Assim sendo, esses instrumentos são: o “dá cá mais cinco” (uma mão em cartolina e em cada dedo à uma regra a cumprir); o elevador (jogo em que começamos em contagem decrescente de 10 ao 0, chegando a este número as crianças terão de fazer silêncio); o ignorar (devemos ignorar o comportamento negativo das crianças e valorizar o comportamento positivo das outras); o tempo de pausa ou time out (quando uma criança fica sentada numa cadeira da sala depois de ter tido um comportamento desadequado e depois de terem sido utilizadas outras estratégias anteriormente que não resultaram); o chefe (cada criança diariamente é o chefe tendo nesse dia de usar uma faixa. Esta tem de cumprir tarefas tais como: fazer o comboio, cantar a canção dos bons dias, mostrar o cartão “hora de arrumar”, verificar se a sala está arrumada, fazer recados à educadora e fazer tabelas de presenças e tempo. Isto é uma forma de a criança se sentir responsável e criar nos colegas o desejo de também quererem ser chefes). Além disto, ainda estão expostas regras que foram discutidas e elaboradas em conjunto com as crianças, sendo estas as regras da hora do conto, as regras da sala e as tarefas do chefe. Pois “Para que as crianças possam perceber seja o que for, quando enfrentam um problema, é importante que a solução faça sentido na sua perspetiva. Se a criança vir que há, da sua parte, uma compreensão do ponto de vista dela, vai certamente sentir-se mais motivada para colaborar consigo na resolução de problemas.” (Webster-Stratton, 2013, p. 121)

Para a educadora, é importante realçar a sua postura perante o grupo, pois está constantemente a encorajar e a estimular quer em grupo, quer individualmente e, com a sua forma de falar transmite para as crianças segurança e conforto. Por outro lado, quando alguma criança não cumpre as regras, a educadora chama-a à atenção e, se for preciso, mete em ação um dos instrumentos referidos acima.

A educadora assume um papel preponderante no desenvolvimento da criança, já que proporciona às crianças experiências de aprendizagem, no entanto devem ser estas de forma autónoma a descobrir e a querer descobrir sempre mais. Desta forma,

“as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objectos, mas participantes”. (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 65)

A auxiliar de ação educativa que acompanha o grupo está sempre a par das atividades realizadas, existindo por isso, uma grande cooperação entre ambas, originando uma boa gestão do grupo. É a auxiliar da sala que na maioria das vezes está responsável por organizar os trabalhos elaborados pelas crianças, para que posteriormente sejam colocados no portefólio de cada uma, sendo este o elemento de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens, uma vez que permite acompanhar a evolução da criança, fornecendo, deste modo, elementos para a reflexão e adequação da ação educativa do educador.

Capítulo 6: Projeto

Para elaborar o projeto “A Magia das Profissões”, foi tido em conta as idades das crianças, o nível de desenvolvimento, as necessidades, os interesses do grupo e as fases de elaboração de um projeto, pois estes têm de ter um princípio, meio e fim para que sejam produtivos e perduráveis. Estas fases dividem-se em três e a primeira refere-se ao planeamento e início do projeto. Aqui “O essencial da primeira fase de trabalho de projeto é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema. Durante a primeira fase o educador de infância ajuda as crianças a construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação.” (Katz & Chard, 2009, p. 102) A segunda diz respeito ao desenvolvimento dos projetos e aqui “...o principal objectivo do educador de infância é permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos. Durante esta fase, uma das funções importantes do educador de infância é incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem...o professor também se encarrega de fortalecer as predisposições das crianças para a busca de informação e para a dedicação profunda a um tema que lhes interesse.” (Katz & Chard, 2009, pp. 104-105) A terceira e última fase faz referência às reflexões e conclusões e “O principal objetivo na terceira fase de um projeto é ajudar as crianças a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual, e a fazer um resumo do que aprenderam.” (Katz & Chard, 2009, p. 105) Para tal, foi importante estabelecer com as crianças uma relação de afeto, sendo as duas primeiras semanas também aproveitadas para se fazerem observações diretas, que também contribuíram para a elaboração do projeto.

No decorrer de todo o estágio pretendeu-se dar resposta às necessidades e interesses das crianças, ao longo de todas as atividades. Desta forma, devemos respeitá-las individualmente, pois nem todas apresentam o mesmo nível de desenvolvimento, a mesma personalidade e os mesmos interesses. Assim sendo, planifiquei diariamente todas as atividades a desenvolver com as crianças, para que estas se sentissem entusiasmadas e participassem ativamente em tudo o que fosse planeado. Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar (1997)

referem, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (pág.26).

Uma vez que o projeto desenvolvido incidia sobre as profissões, enquanto estagiárias e, em concordância com a educadora, decidimos focar-nos principalmente nas 5 profissões que as crianças mais escolheram. Este começou com a realização da teia (Ver apêndice 4), a qual foi elaborada apenas com as ideias da criança como é suposto. A reunião com as crianças para a elaboração da mesma correu muito bem, pois as crianças foram muito colaborativas, o que foi muito útil para se puder dar início ao projeto. Assim sendo, começou-se o projeto com a profissão de bailarina/o. Com esta atividade, realizou-se um cinema (Ver apêndice 5) e seguidamente as crianças pintaram o cenário, as sabrinas e as fitas para a cabeça (Ver apêndices 6, 7 e 8), para no final, haver um espetáculo no qual as crianças ao som de uma música de ballet, dançaram uns espaços treinados connosco (Ver apêndice 9).

A segunda profissão foi a dos/as bombeiros/as; nesta, as crianças foram apresentadas com a ida de profissionais ao jardim-de-infância, com o objetivo de lhes explicar o que faziam no seu dia-a-dia e quais os materiais que eram utilizados. Aqui as crianças adoraram o facto de puderem manusear a mangueira o que as entusiasmou muito (Ver apêndice 10). Nos dias seguintes, as crianças pintaram um chapéu de bombeiro e fizeram uma farda com o objetivo de, no último dia, puderem desfilar pela instituição para mostrar à restante comunidade o trabalho realizado (Ver apêndices 11, 12 e 13).

A terceira profissão foi a de médico/a, aqui as crianças receberam a visita de uma profissional, que lhes explicou o que fazia no seu dia-a-dia e os materiais que utilizava. No fim da conversa, as crianças puderam estar em contacto com os materiais e até utilizá-los em outras crianças para ver como estes funcionavam, sempre com a supervisão da profissional (Ver apêndice 14). Nos dias seguintes, eu e a minha colega dramatizámos com as crianças “um dia no consultório”, o que trouxe bastantes benefícios, uma vez que se conseguiu desmistificar alguns receios, no que concerne aos instrumentos de utilização diária num consultório (Ver apêndice 15). Entretanto, as crianças também criaram batas e estetoscópios para no último dia irem

desfile pela instituição com o objetivo de fazer uma consulta rápida a cada uma das salas da instituição (Ver apêndices 16, 17 e 18). Neste dia, as crianças ficaram entusiasmadas e demonstraram que tinham apreendido aquilo que lhes tinha sido transmitido pela profissional. Também foi lida uma história sobre a temática.

A quarta profissão foi o/a polícia; nesta, as crianças receberam a visita dos agentes da escola segura os quais lhes foram falar de segurança rodoviária (Ver apêndice 19). Nos dias que se seguiram, as crianças trabalharam na criação de um chapéu (Ver apêndice 20) para representar a farda desta profissão e, posteriormente, na construção de um carro da polícia (Ver apêndice 21). Por fim, as crianças desfilaram pela instituição para saber se havia alguma ocorrência e para cantar a música dos polícias da “Sónia e as profissões”, a qual lhes foi ensinada por nós (Ver apêndice 22).

A quinta e última profissão do nosso projeto foi o/a condutor/a de fórmula 1. Com esta organizou-se uma sessão de cinema, na qual decidimos reproduzir uma bilheteira, para que a atividade se tornasse o mais real possível. O filme apresentado intitulava-se de “O dia-a-dia de um piloto de fórmula 1” e foi muito apreciado pelas crianças da sala principalmente pelos rapazes (Ver apêndice 23). No fim do cinema, foram dadas pipocas às crianças e, posteriormente estas foram trabalhar na construção de dois carros de fórmula 1 e de uma bandeira, para se realizar uma corrida no exterior da Instituição (Ver apêndice 24).

Todas estas propostas foram bem recebidas pelas crianças, as quais estiveram motivadas e empenhadas, pois também era algo novo o que as fez sentir também curiosas. Com isto, ficou apreendido que de coisas muito simples pudemos ajudar as crianças a desenvolver capacidades que para elas são muito importantes para o futuro.

PARTE C – EXPERIÊNCIAS CHAVE

Capítulo 7: Desenvolvimento motor no berçário

Antigamente, achava-se que as características hereditárias eram o que determinava o comportamento humano; no entanto, mais tarde, veio-se a comprovar que o recém-nascido é como uma folha em branco que é moldável pelo meio ambiente em que está inserido. Assim sendo, pode-se afirmar que o fator meio é de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano.

Ao longo da vida, cada criança vai percecionando o mundo à sua maneira, e tal facto irá determinar os dados e as experiências que irão ser assimiladas. Assim sendo, e a partir deste momento, podemos falar de desenvolvimento. Este não é um processo educativo nem de amadurecimento, pois a criança não é totalmente manipulável. Esta precisa de educação e dos estímulos do meio ambiente.

Para ajudar uma criança a desenvolver-se precisamos de: conhecer o seu desenvolvimento; saber em que condições é que esse desenvolvimento pode desenrolar-se; e ter em mente que a individualidade da criança é muito importante.

Cada criança desenvolve-se à sua maneira, sendo que as regressões podem fazer parte do processo. No entanto, se a criança não for estimulada num ambiente equilibrado, tal facto pode comprometer o desenvolvimento, podendo mais tarde vir a ser dificilmente recuperado ou até mesmo não sê-lo.

Pikler (1968), citado por Cordovil et al., (2014), revelou que “crianças tratadas em ambientes deprimidos registam variação negativa na cronologia das aquisições desde os primeiros tempos.” (p. 69)

No estágio realizado em creche, percebeu-se que o desenvolvimento motor dos bebés é bem notório, sendo até a fase em que se nota mais evolução a este nível. Como tal, foi importante aprofundar os conhecimentos acerca desta temática, com o objetivo de entender melhor quais as evoluções que se dão ao longo deste período tão importante na vida das crianças, tanto a nível motor, assim como cognitivo.

Reflexos

Antes de mais é importante referir que uma grande parte do comportamento motor da criança está intimamente ligado aos reflexos, sendo que estes são respostas

involuntárias que aparecem devido aos estímulos que a criança recebe, estando associados a uma única resposta que pode ser prevista.

A função dos reflexos é muito discutida, no entanto, segundo Holt, (1977), citado por Cordovil et al., (2014), existem três interpretações: “O reflexo como fator de sobrevivência destinado a cumprir funções vitais ou de proteção”; “O reflexo como resquício evolutivo e sinal da recapitulação da filogénese”; e “O reflexo como fator potencial de adaptação, com a função de reunir estruturas coordenativas elementares destinados à utilização posterior em ações voluntárias.” (p. 71)

Existem três categorias de reflexos, sendo estes: os reflexos primitivos, os reflexos posturais e os reflexos locomotores.

Os reflexos primitivos são formados por respostas involuntárias as quais são evidentes mesmo antes do nascimento.

Os reflexos posturais são comportamentos voluntários que formam estruturas coordenativas elementares a partir das quais se formam organizações mais complexas de comportamento.

Os reflexos locomotores são manifestações corporais de locomoção, como por exemplo, a marcha e o gatinhar. Estes tipos de reflexos que vimos acima dividem-se em subcategorias, as quais vou descrever seguidamente:

- Reflexos primitivos
 - ✓ Busca/pontos cardeias: A criança é estimulada com um toque na região peri-bucal e como resposta vira a cabeça para o lado da estimulação.
 - ✓ Sucção: A criança é estimulada nos lábios, gengivas, língua e palato e, como resposta a criança realiza o movimento de sucção.
 - ✓ Moro: De barriga para cima a criança é estimulada ao deixarmos cair a sua cabeça o para trás ou se produzirmos um ruído alto. Como resposta a criança estica os membros superiores abrindo os dedos e encolhe os membros inferiores.
 - ✓ Tónico assimétrico do pescoço: De barriga para cima a criança é estimulada ao virar-se a cabeça para um dos lados. Como

resposta, a criança estende o braço e a perna do lado para onde a cabeça foi virada e encolhe os membros do lado contrário.

- ✓ Preensão palmar: A criança é estimulada com a pressão na palma da sua mão e, como resposta a criança flete os dedos.
 - ✓ Babkin/palmar mandibular: A criança é estimulada se pressionarmos as palmas das duas mãos e, como resposta esta ou abre a boca ou fecha os olhos ou então faz mesmo as duas coisas.
 - ✓ Babinski: A criança é estimulada ao fazer-se pressão na planta do pé na direção calcanhar-dedos. Com isto, a criança estica os dedos dos pés.
- Reflexos posturais
 - ✓ Endireitamento do corpo: De barriga para cima, roda-se a cabeça da criança para um dos lados. Desta forma e, como resposta, esta leva o resto do corpo para o sítio onde a cabeça é virada.
 - ✓ Endireitamento da cabeça: De barriga para cima, roda-se o o corpo e as pernas da criança para um dos lado. Em resposta, a cabeça mexe-se de forma a alinhar-se com o corpo.
 - ✓ Labirínticos: A criança é estimulada quando a elevamos no ar. Desta forma, esta mexe a cabeça de forma a mantê-la na vertical.
 - ✓ Levantamento: A criança é sentada e é segura com uma ou duas mãos, depois inclinamos a mesma para trás. Em resposta, a criança flete os braços para ficar ereto.
 - ✓ Paraquedas: Como estímulo metemos a criança de barriga para baixo ou sentado, de seguida inclinamo-lo para a frente ou para lado e, como a criança estica os braços na direção do chão ou para o lado em que está em desequilíbrio.

- Reflexos locomotores
 - ✓ Gatinhar: Com a criança de barriga para baixo fazemos-lhe pressão na sola dos pés. Como resposta, a criança realiza o movimento de gatinhar.
 - ✓ Marcha: Como estímulo colocamos a criança em pé numa superfície plana. Como resposta a criança mexe as pernas de forma alternada.
 - ✓ Natatório: A criança é estimulada se for metida na água de barriga para baixo. Como resposta, esta alterna os braços e as pernas imitando movimentos natatórios.

Desenvolvimento motor ao longo de cada idade

A sequência do desenvolvimento motor é parecida em todas as crianças. No entanto, nem todas as crianças atingem as mesmas etapas com a mesma idade, pois esta depende da velocidade de maturação neurológica e das experiências motoras que são proporcionadas às crianças.

Benson (1993), citado por Cordovil et al. (2014) refere “que a temperatura ao longo do ano acelera ou retarda a evolução para a marcha – bebés nascidos no verão ou no outono andam três semanas mais tarde do que os bebés nascidos no inverno ou na primavera.” (p. 69)

O treino precoce e a disposição dos pais em estar com os filhos pode favorecer em muito o desenvolvimento das habilidades motoras. Como tal, Parizkova (1984), citado por Cordovil et al. (2014) mostrou que “o tempo disponibilizado pelos pais para relações interativas com os filhos, incluindo a estimulação do desenvolvimento, pode fazer variar positivamente o curso normal do desenvolvimento motor.” (p. 69) Depois disto o bebé só precisa de espaço e liberdade para ver o que é capaz de fazer. Como tal, pudemos constatar de seguida, quais as capacidades motoras que a criança tem ao longo dos 0 ao 1 ano de idade:

Até aos três meses e segundo Behrman (1992), citado por Papalia et al., (2001) “O tamanho o tamanho ao nascimento está relacionado com a raça, sexo, tamanho dos pais e a nutrição e saúde da mãe e tende a predizer o tamanho relativo mais tarde ao longo da infância.” (p.132) Por volta das seis às oito semanas, os bebés

já começam a controlar os reflexos, sendo capaz de controlar as pernas e os braços. Desta forma, quando estão deitados de costas mexem os braços e as pernas. Nesta etapa, o bebé gosta de saber tudo o que se passa à sua volta, por isso, se lhe tocarmos com um objeto que lhe chame à atenção este tenta chegar desajeitadamente com a mão a ele, mostrando, desta forma, já ter algumas capacidades de agarrar que lhe vão ser úteis mais tarde.

Nesta altura já se pode ter o bebé sentado numa cadeira com as costas inclinadas a 45°. Se puxarmos o bebé pelos braços até ele se sentar a sua cabeça pende-lhe, no entanto, este ainda consegue segurá-la por alguns instantes quando está sentado o que faz com que alinhe a cabeça com o tronco.

Os bebés são capazes de levantar e virar a cabeça de um lado para o outro quando estão deitados, não sendo isto uma tarefa fácil por causa da dimensão da cabeça em relação ao tamanho do tronco. Também conseguimos verificar o reflexo de marcha se agarramos o bebé em pé, no entanto, este era mais notório logo após o nascimento, dado que os reflexos que se manifestam nesta fase vão desaparecendo porque os comportamentos voluntários se vão desenvolvendo.

Por volta dos três/quatro meses, quase todos os bebés seguram a cabeça, quando estão sentados com apoios posteriores ou laterais. Também por volta desta idade, "...a maioria dos bebés consegue agarrar um objeto de dimensão média." (Papalia et al., 2001, p.173)

Aos cinco meses, os bebés gostam de estar em pé, pois o seu objetivo é conseguir permanecer na posição ereta. Nesta fase, vão-se começando a sentar, sendo que numa primeira fase isto só é conseguido com o apoio dos braços. Só por volta dos seis meses é que começa a conseguir ficar mais direito, dado que nesta posição não conseguem chegar aos objetos. Nesta altura, já manipulam objetos com as mãos juntas e passando os objetos de uma mão para a outra, mas estes têm de estar perto para os bebés conseguirem chegar a eles e têm de ser de dimensão média para estes os conseguirem manipular. Quando estão deitados de bruços, apoiam-se nos antebraços levantando a cabeça e o tronco, sendo que, nesta posição, tentam arrastar-se. No entanto, isto pode conduzir os bebés à frustração, porque, nesta fase, só se conseguem arrastar para trás, sendo que os adultos podem ajudá-los se lhes fizerem

força nos pés. Em relação ao rolar, o bebé primeiro rola da posição de bruços para a de costas e, só depois, consegue de costas para a posição de bruços.

“Aos seis meses de idade, a maioria dos bebés começa a movimentar-se por si só. Rastejam deitados sobre o ventre, puxando o corpo com os braços, arrastando os pés atrás.” (Papalia et al., 2001, p.174) Já aos sete meses, os bebés já se conseguem sentar com as costas direitas por algum tempo, no entanto, ainda não conseguem usar os braços porque senão caem.

Aos oito meses, já se sentam perfeitamente e quando estão de costas conseguem virar-se sozinhos de barriga para baixo, sendo que nesta posição e com os braços esticados consegue levantar a cabeça e o tronco. E mesmo que caia já consegue sentar-se novamente. Nesta altura, os bebés demonstram preferência por uma das mãos pois, a mão usada no comportamento exploratório é sempre a dominante. Também nesta fase os pés começam a deixar de ter interesse para a criança, pois esta passa menos tempo deitada e isso faz com que não os observe tanto, como tal, à medida que vão aprendendo a pôr-se em pé, as mãos passam para primeiro plano. O bebé nesta altura já se arrasta para apanhar objetos puxando o tronco com os braços e arrastando os pés. No entanto, também se pode movimentar sentado empurrando-se para a frente com os braços e as pernas.

As crianças demonstram reflexos natatórios quando começam a tentar coordenar as pernas e os braços para gatinhar, mas numa primeira fase os bebés gatinham para trás e muitos nem chegam a fazê-lo, passando, desta forma, logo a andar. Por isso o gatinhar não é considerado um marco necessário no desenvolvimento motor das crianças.

Por volta dos nove meses, as mãos dos bebés tornam-se coordenadas para apanhar objetos mais pequenos, fazendo o movimento de pinça com o polegar e o indicador.

Dos nove aos doze meses os movimentos são bastante diversificados, sendo que o bebé, gatinha e põe-se de pé desde que se tenha onde se apoiar. Se dermos as mãos às crianças esta já dá alguns passos, conseguindo manter-se ocasionalmente na posição ereta. Nesta altura, se um bebé estiver deitado de barriga para baixo, já consegue sentar-se e pôr-se em pé. No entanto, as quedas são muito propícias nesta altura e, por isso, o crânio do bebé resiste bem às pancadas, porque é

moldável, sendo que só depois de adquirido o equilíbrio e a marcha é que a zona mole da cabeça se fecha e os ossos do crânio se ligam.

Todas as crianças da sala onde se desenvolveu o estágio em creche passaram por estas fases no seu desenvolvimento psico-motor, dado que existiam, crianças dos 4 aos 11 meses. Ao longo de todo estágio, apreendi que todas as crianças têm um ritmo diferente de crescimento, bem como de aprendizagem, no entanto apesar do ritmo, todas elas acabam por desenvolver os objetivos referidos anteriormente. Este facto também se deve à estimulação que é exercida sobre as mesmas, bem como a motivação que estas crianças têm para aprender. Tudo isto, levou a desenvolver esta experiência chave, uma vez que é no berçário que estas evoluções mais se notam e, também, porque é importante observar a evolução psico motora nestas faixas etárias, para que assim se possa perceber se existe algum problema, seja ele psíquico como motor.

Capítulo 8: High Scope

Evolução histórica do currículo High Scope

O currículo High Scope foi criado na década de 60 por David Weikart. Este trabalhou como psicólogo nos finais da década de 50 a atender crianças com necessidades educativas especiais, e isto motivou-o a criar um programa que preparasse as crianças para a entrada na escola. Assim, em 1962, é criado o Ypsilanti Perry Pre-School Project, sendo este o primeiro passo dado para criar o currículo High Scope.

A história evolutiva do currículo High Scope decorreu em quatro fases. Assim sendo na primeira, o Project Perry orientava-se por alguns pontos que identificavam aquilo que os autores não queriam que o projeto fosse. Como tal, diziam: que não queriam que fosse um código de boas maneiras e bons costumes; e que não queriam que fosse apenas um apoio ao desenvolvimento socio emocional da criança.

O Project Perry foi desenvolvido nos anos 60 no contexto das preocupações com a igualdade de oportunidades e o Movimento de Educação Compensatória. Isto veio a demonstrar a necessidade de criar situações que promovessem a igualdade. No entanto, as mentalidades ainda eram muito formatadas para a repetição e memorização dos conteúdos e, como tal, houve uma rejeição da compreensão do desenvolvimento intelectual.

Weikart e os seus colaboradores queriam um programa que trabalhasse o desenvolvimento intelectual das crianças com dificuldades de aprendizagem, mas estes não queriam fazê-lo segundo o Behaviorismo. Assim sendo, os princípios do Ypsilanti Perry Pre-School Project são que: a aprendizagem não se faz através da memorização e repetição, mas sim através da ação da criança; e que o currículo pretende apoiar o desenvolvimento intelectual da criança.

Na segunda fase e já na década de 60 são apresentadas várias obras de Piaget. Estas com os contributos de Smilansky e do ciclo planeamento-trabalho-revisão são as principais fontes desta segunda fase. No entanto, a aceitação dos objetivos humanistas da psicologia do desenvolvimento por parte dos professores não foi fácil, pois estes já tinham outras tradições enraizadas. Assim o “Currículo da Orientação

Cognitivista”, assenta: na definição do desenvolvimento psicológico como objetivo da educação; na definição do papel do professor como incentivador do desenvolvimento psicológico da criança; na criação de tarefas que permitem que a criança avance para o estágio seguinte; e na criação de uma rotina estável.

Nesta fase tudo se desenvolve com o intuito de acelerar o desenvolvimento da criança. No entanto, a abertura à prática e os contributos de Sara Swilansky na organização das rotinas permitiram que houvesse discussão sobre a temática e, assim surgiu a terceira fase.

Na década de 70, as características do currículo dizem respeito: à organização das atividades à volta das experiências chave; e à revisão do papel do adulto.

A prática adquirida ao longo dos anos pela equipa High Scope permitiu-lhes ver o papel do adulto e a atividade educacional da criança de outra maneira. Por isso, nesta fase, o adulto é visto como um criador de oportunidades que permite às crianças conhecer experiências de aprendizagem em ambientes educacionais estimulantes. Esta evolução deve-se às leituras que a equipa High Scope fez sobre Piaget como inspiração educacional e, como tal, a criança está agora em contato com uma realidade educacional estimulante onde esta constrói o seu próprio conhecimento, tendo apenas o adulto como um suporte e não com um papel tão diretivo. Assim sendo, o currículo tornou-se mais flexível com várias populações de crianças (mais e menos desfavorecidas).

Na década de 80 o High Scope é alargado à escola primária e, posteriormente, à creche. Portanto, houve um conjunto de aquisições que fizeram desenvolver o currículo nesta fase, sendo estas: a utilização da aprendizagem ativa; o desenvolvimento de processos ligados ao pensamento como objetivo da educação; a criação de uma rotina diária; o desenvolvimento de experiências chave; e a mudança de perspetiva do papel do adulto.

Na quarta e última fase, o papel do adulto já é visto de outra forma como já foi referido anteriormente. Como tal, isto permitiu às crianças que tenham mais iniciativa, mais decisão e mais ação. Isto não quer dizer que o adulto não seja ativo e não tome decisões, mas este não pode dirigir as crianças nem ser intrusivo nas suas atividades. O adulto apenas tem o papel de preparar os espaços e os materiais para que a criança inicie a sua atividade. Assim sendo só observa, apoia e, posteriormente,

analisa e toma decisões para criar novas propostas educacionais para cada criança individualmente. Nesta fase, também foram melhoradas o PIP/High Scope 1989 (perfil de implementação do programa), o COR/High Scope 1992 (registo de observação da criança) e foi criado um texto que continha todos os saberes assimilados ao longo dos tempos. Estes instrumentos vieram a mostrar que o centro da ação educativa é a criação e não os estádios de Piaget, pois é através da observação que se sabe muito sobre as crianças.

O modelo High Scope no estágio realizado em creche

A aprendizagem ativa são aprendizagens que a criança realiza por si só.

Na sala onde realizei o estágio em creche, as crianças desenvolvem estas aprendizagens através das várias explorações que efetuam e das interações que acontecem. Isto só se tornou possível porque a educadora compreende as necessidades de cada criança em explorar o que os rodeia. Assim sendo, os adultos desta sala trabalham para por em prática estratégias de interação que guiem as crianças nas suas explorações.

O tempo em que as crianças realizam tarefas orientadas pela educadora é pensado para responder às necessidades de cada criança, de modo a permitir que estas façam as suas descobertas e, para que as crianças atinjam experiências chave. No entanto, para estas serem atingidas é preciso que as crianças tenham à sua disposição espaços organizados e vários materiais para responder às necessidades do grupo e de cada criança individualmente.

A educadora mantém-se sempre ao lado para estimular as crianças e para as ajudar nalguma dificuldade que possa surgir. Deste modo, as crianças confiam nos adultos da sala, pois sabem que estes estão lá sempre para as orientar. No entanto, o papel do adulto apenas deve ser determinado pelo que a criança faz e pela compreensão dessas mesmas ações.

Na sala onde estagiei, tive sempre uma postura que fosse ao encontro de todos os pontos descritos como sendo de um ambiente de aprendizagem ativa. Desta forma, apoiei as crianças nas suas explorações e dei espaço e tempo para que estas explorassem os materiais e atingissem experiências chave, dando sempre o carinho e a segurança que as crianças destas idades necessitam.

Na creche é através das interações que se criam relações de afeto e confiança que vão permitir à criança um desenvolvimento equilibrado. Como tal, na sala onde decorreu o estágio em creche, as interações são muito positivas, pois tanto as auxiliares como a educadora são muito carinhosas com as crianças, transmitindo-lhes, desta forma, confiança. Assim as crianças sabem que os adultos estão lá sempre para as apoiar e cuidar delas, havendo desta forma, uma interação física com as crianças, pois sempre que estas procuram atenção e carinho dos adultos estes respondem de forma positiva.

As crianças têm os seus ritmos e os adultos desta sala respeitam-nos individualmente, assim como apoiam as crianças nas interações entre pares para que se criem relações e para que estas se desenvolvam socialmente.

A minha interação com as crianças aconteceu de forma natural desde o primeiro dia, não havendo qualquer tipo de dificuldade para mim em lidar com crianças desta idade, pois desde pequena que sempre tive contato com crianças muito mais novas e, como tal, considero que isto foi uma mais valia para mim. Para construir a minha relação com as crianças, intervim sempre trabalhando a par com a educadora e as auxiliares, e estando sempre no tapete com as crianças enquanto estas andavam a explorar. Portanto, comecei a conhecer cada criança individualmente o que me permitiu apoiá-las cada vez mais. Com isto, criei laços com as crianças e estas começaram a ver-me como uma pessoa que lhes dava apoio, segurança e muito carinho, pois estas de manhã quando eu chegava já vinham até mim a sorrir e durante todo o dia demonstravam interesse em estar ao pé de mim.

Com as observações que fiz e com a ajuda da educadora e auxiliares, aprendi algumas coisas que desconhecia, como por exemplo, o fato de ver quando as crianças têm febre, pois fiquei a saber que as mãos frias e a cabeça quente eram indicadores deste mesmo sintoma.

Um dos momentos em que as crianças eram mais apoiadas era quando estas iam para o fraldário, pois aí a interação entre adulto-criança era muita e, isto fazia com que as crianças se sentissem confiantes. Também quando estavam no tapete isso acontecia, dado que neste as crianças eram apoiadas a explorarem para fazerem descobertas e aprendizagens. O meu envolvimento nestes momentos passava por

criar materiais para que as crianças se envolvessem e fizessem descobertas com os mesmos.

Por fim, considero que, para que as aprendizagens sejam de qualidade, é preciso ter em conta a gestão dos materiais e dos espaços, mas também as interações. Para tal, é preciso que as crianças sejam respeitadas, compreendidas e encorajadas nas suas ações.

A sala onde estagiei em creche está organizada segundo os princípios do Modelo Curricular High Scope. Como tal, segundo Post & Hohmann (2011), “O espaço físico é seguro, flexível e pensado para as crianças, de forma a proporcionar-lhes conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe. Este ambiente inclui uma grande variedade de materiais que os bebés e crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo. A arrumação dos materiais é consistente, personalizada e acessível de forma a que os bebés e crianças possam alcançar e aceder aos materiais que veem e querem explorar. Os espaços e os materiais estão organizados em áreas de brincadeira e de cuidados que servem as necessidades de bebés e crianças mais novas.” (p.14) Assim sendo, a sala foi organizada e pensada para dar resposta às necessidades das crianças, pois este é um espaço confortável, seguro e amplo, para que estes se possam movimentar e explorar.

A sala está organizada em cinco áreas distintas, sendo estas o fraldário, a área do tapete na sala, o dormitório, o refeitório e a área do tapete no hall. Estas estão todas bem divididas e, nas áreas dos tapetes as crianças têm materiais suficientes para explorarem. Também importa referir que estes materiais são adequados à sua faixa etária e estão todos em bom estado.

Em relação à decoração, os espaços e os materiais são coloridos e as paredes estão enfeitadas com os trabalhos realizados pelas crianças. A sala também tem bastante luz natural, pois esta é rodeada de janelas que estão à medida das crianças, permitindo-lhes contato visual com o exterior.

Em suma, todos estes aspetos fizeram-me compreender a importância do espaço no desenvolvimento das crianças, pois este dá oportunidade às crianças de se desenvolverem e explorarem para construírem o seu conhecimento.

Na sala onde estagiei em creche, existe uma rotina diária que é planeada e cumprida diariamente pelo educador. Esta permite às crianças terem em mente a sequência dos acontecimentos. Como tal, Post & Hohmann (2011) referem que “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças pequenas se sintam seguros e confiantes.” (p.195)

Na hora do acolhimento, as crianças são recebidas calorosamente ou pela educadora ou pela auxiliar. De seguida, são levadas para o tapete onde ficam a brincar com os brinquedos sempre acompanhadas pelos adultos. A educadora está sempre muito atenta às crianças e, por isso, quando vê que uma criança escolhe constantemente o mesmo material, tenta estimulá-la a escolher outros.

Todas as quintas feiras são realizadas atividades em grande grupo orientadas pela educadora. Estas permitem às crianças explorar coisas novas e são planeadas de acordo com as observações que a educadora faz do grupo e individualmente.

Os tempos de higiene, alimentação e descanso são os mais notáveis, sendo que estes acontecem sempre à mesma hora todos os dias, salvo raras exceções.

Tomei consciência que esta rotina diária deve ser sempre estável e flexível para poder responder às necessidades do grupo e de cada criança individualmente, pois as crianças nem sempre estão dispostas a fazer certas e determinadas coisas, dado que, tal como os adultos o seu humor pode variar de dia para dia.

O processo de observação das crianças é feito pelos adultos que estão na sala, ou seja, pela educadora e pelas auxiliares.

A educadora da sala onde estagiei está sempre atenta e regista tudo o que se passa de mais significativo ao final do dia, sejam coisas positivas ou negativas. Para além disto, também, tem tabelas onde aponta as rotinas das crianças em relação à alimentação e às necessidades, ou seja, tabelas onde aponta como é que a criança comeu naquele dia e que necessidades fez.

As atividades programadas pela educadora são preparadas de modo a responder às necessidades das crianças e, como tal, isso só é possível devido às observações e apontamentos que a mesma faz. Assim sendo, estes são de extrema importância para que haja um conhecimento aprofundado e individualizado das crianças. Este trabalho de observação e registo realizado pela educadora foi uma das

aprendizagens que realizei neste estágio. Deste modo, a educadora ia-me esclarecendo sobre a forma como atuava e, como tal, esta foi um exemplo para mim. Também fomos trocando impressões sobre as crianças de modo a obter mais conhecimentos sobre as mesmas e, desta forma, trabalhar no seu desenvolvimento.

Em relação às planificações estas eram feitas por mim, tendo em conta sempre os interesses da criança e, posteriormente, vistas pela educadora. Desta forma, posso afirmar, que eu e a educadora sempre trabalhámos em equipa o que foi muito positivo para mim, dado que me ajudou no processo de inserção na instituição e na aquisição de novos conhecimentos.

O modelo High Scope no estágio realizado em contexto pré-escolar

A sala magia tem em conta os princípios orientadores do modelo High Scope. Desta forma, a educadora depois de observar põe em prática atividades que vão ao encontro do interesse e das dúvidas das crianças para que, deste modo, estas realizem aprendizagens pela ação.

A educadora também orienta as crianças nas suas explorações, ajudando-as a consolidar ideias e a solucionar problemas. No entanto, esta não se intromete no processo propriamente dito, dizendo às crianças o que têm ou não que fazer. Esta atitude transmite apoio e confiança às crianças por parte da educadora.

A organização e os materiais da sala permitem que as crianças se movimentem, que tomem as suas decisões, que manipulem e explorem objetos e que reflitam sobre tudo isso, tendo sempre o apoio do adulto se for necessário. Isto permite que as crianças atinjam experiências chave e, como tal, tenham uma aprendizagem ativa.

Por fim, o papel do adulto é determinado pelo que a criança faz, pela compreensão que o adulto tira dessas experiências e pelas questões que podem ser colocadas pelas crianças sendo, desta forma, a criança o centro de tudo.

Na sala magia as interações são positivas, pois a educadora apoia as crianças nas suas brincadeiras e descobertas, para conseguir ajudá-las na resolução de problemas.

As crianças têm respeito pela educadora, mas ao mesmo tempo sabem que podem encontrar nela um abrigo de carinho e atenção.

Durante o meu estágio, a minha interação com as crianças foi acontecendo de forma natural, permitindo-me ganhar a confiança das crianças e, desta forma, criar uma relação de afeto com elas. Para isto, tive de ter alguns cuidados, como por exemplo, colocar-me ao nível das crianças para interagir com elas, dado que isto facilita a comunicação.

Durante o tempo em que as crianças estavam a fazer trabalhos ou durante o tempo em que estavam a brincar tentei ir interagindo com elas sem forçar, para conseguir criar alicerces no desenvolvimento da minha relação com elas. No entanto, para isso foi preciso ouvi-las e observá-las para conhecer um pouco mais das crianças, o que me permitiu também uma melhor gestão do grupo.

O espaço da sala magia está bem organizado para corresponder às necessidades das crianças. Esta é bem arejada e iluminada com luz natural o que cria um ambiente seguro e confortável.

Os espaços da sala são divididos por áreas bem definidas, sendo estas pensadas para proporcionar um espaço adequado às atividades desenvolvidas e para uma fácil movimentação dentro destas mesmas áreas. Desta forma, existem cinco cantinhos na sala, sendo estes: o cantinho do faz de conta, o cantinho da leitura, o cantinho da mercearia/supermercado, a mesa de jogos, e o cantinho dos jogos de chão. Todos eles estão equipados com vários materiais e objetos. Isto leva-me a pensar na importância de criar espaços com intencionalidade para desenvolver as capacidades das crianças, dando respostas às suas necessidades. Assim segundo Hohmann e Weikart (2011), “os adultos organizam e dividem os espaços de brincadeiras em áreas de interesse específicas, de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças (...)” (pág.7)

As crianças só são autorizadas a irem brincar para os cantinhos às segundas-feiras, sendo que nos outros dias só podem estar nos jogos de mesa ou nos jogos de chão.

O espaço exterior tem diferentes materiais e equipamentos para apoiar o desenvolvimento das diferentes faixas etárias. Como tal, na parte da frente da instituição existe um espaço amplo onde as crianças podem correr e fazer jogos. Já a parte de trás da instituição está dividida em duas áreas, sendo estas a área de creche e a área do pré-escolar. Estas têm escorregas, triciclos e legos gigantes, sendo que isto

é adaptado para cada um dos espaços, ou seja, os materiais da área de creche são de menor dimensão em relação à área do pré-escolar. Em suma, um espaço bem pensado e organizado, possibilita uma maior autonomia por parte da criança para explorar e utilizar os materiais. Com isto, a criança envolve-se naturalmente na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento de experiências chave.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), “A rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.” (pág.8) Assim sendo, a rotina da sala magia está organizada para proporcionar uma sequência de acontecimentos, que as crianças seguem e compreendem. Com isto, os adultos também organizam o seu tempo. Esta rotina tem de dar tempo à criança, para que esta possa explorar, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas que possam surgir.

A rotina da sala magia segue as indicações do modelo curricular, deste modo, esta está pensada para que existam tempos que deem à criança a oportunidade de fazer escolhas, planear as atividades e concretizar as suas ações, que as tornam mais autónomas e independentes. Portanto, esta rotina é flexível para poder ir ao encontro das necessidades das crianças, no entanto, não nos podemos esquecer de avisar as crianças caso estas alterações aconteçam.

A rotina na sala magia começa com o acolhimento das mesmas no polivalente; de seguida, estas vão ao wc para, depois, seguirem para a sala onde se sentam na manta para cantar os bons dias e conversarem um pouco com a educadora e com os colegas. Após este momento realizam-se atividades em pequeno grupo, sendo este tempo pensado para trabalhar questões ou dificuldades de cada criança individualmente, enquanto isso as restantes crianças brincam na sala. Posteriormente, as crianças vão almoçar, ao wc e, seguidamente, vão para o dormitório. Quando acordam, lancham e vão para a sala realizar atividades em grande grupo até chegar a hora de se irem embora.

Nos tempos de refeição, os adultos comunicam e auxiliam as crianças se for necessário, dando-lhes espaço para que estas sejam autónomas e independentes.

Em relação às atividades extracurriculares (Inglês e Música), estas são lecionadas por professores competentes nessa área, às segundas e às quinta-feiras.

Existe, também, à sexta-feira um tempo dedicado à expressão físico-motora, que é lecionada pela educadora e realizada no polivalente da instituição.

A avaliação é realizada pelos adultos, para tal, estes observam e registam tudo aquilo que consideram de mais relevante. Este trabalho na sala magia é realizado diariamente pela educadora que está sempre atenta ao que se passa, registando, desta forma, as observações mais significativas sejam elas positivas ou negativas.

A educadora planeia as atividades com base nos registos que vai fazendo e, depois disto, avalia essas mesmas atividades tendo em conta as reações e opiniões das crianças. Isto permite-lhe trabalhar dificuldades e avaliar cada criança individualmente.

No nosso estágio, considerámos, sempre, a educadora como um exemplo a seguir, já que esta deu sempre um grande apoio ao meu trabalho e fazia questão de esclarecer todas as minhas dúvidas. Deste modo, fomos partilhando registos e impressões que fazíamos das crianças para, desta forma, sabermos mais sobre as mesmas e trabalhar no seu desenvolvimento psico-motor. Como tal, este trabalho de equipa alicerçou o meu processo de intervenção, dado que ganhei confiança para trabalhar com as crianças, devido ao apoio e respeito conquistados. Desta forma, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que, “o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante.” (p.128)

Capítulo 9: Tempo de Pausa

O tempo de pausa era uma prática utilizada recorrentemente na sala magia para resolver problemas de grande intensidade como, por exemplo, agressividade e comportamentos destrutivos, dado que as crianças com quem estive eram extremamente desafiadoras e desobedientes. Portanto, decidi aprofundar mais os meus conhecimentos sobre este tema para saber um pouco mais sobre esta prática, que tão útil era na sala onde estagiei.

Quando as crianças se estão a portar mal não adianta discutir, criticar, gritar, censurar ou argumentar com elas, pois elas podem ver isto como uma forma de atenção e, desta forma, isto pode vir a reforçar o mau comportamento.

A punição física, também, não é solução, dado que esta traz desvantagens a longo prazo já que esta leva as crianças a reagir de forma agressiva quando estão frustradas e, os pais também podem perder o controlo quando impõem o castigo físico. Para além disto, a punição física leva a criança a acreditar que a questão fica resolvida no fim da mesma e, por isso, esta, no fim, fica sem sentir remorsos nem culpa por aquilo que fez, o que mostra que a criança não aprendeu o comportamento que nós gostaríamos que ela tivesse aprendido. Assim sendo e, como resultado final, as crianças obedecem só quando estão na presença dos adultos que infligem a punição física, sendo que com outros adultos isso não acontece e, também, aprendem a mentir e a esconder acontecimentos de modo a não serem punidos.

Os adultos devem mostrar às crianças que são amadas, que estas conseguem fazer melhor da próxima vez e quais os comportamentos que não são adequados.

Segundo Webster-Stratton (2013), o tempo de pausa “é de facto uma forma alargada do ignorar parental, na qual as crianças são afastadas, durante um breve período, de todas as fontes de reforço positivo, particularmente a atenção de adultos, dando-se-lhes, assim, oportunidade para recuperarem a calma...Modela uma reação não violenta ao conflito, põe fim ao conflito e à frustração, proporciona a pais e filhos uns momentos para acalmar e preserva uma relação de respeito e confiança na qual as crianças sentem que podem ser francas com os pais relativamente aos seus problemas e erros. O Tempo de Pausa dá uma oportunidade às crianças para refletirem sobre o que fizeram e ponderarem outras soluções, estimulando um

sentido interno de responsabilidade, ou consciência. Além disso, ensinar as crianças a afastarem-se por uns momentos para acalmar ou recuperar o autodomínio é uma abordagem de gestão da raiva que elas podem utilizar ao longo da sua vida.” (p.86)

O tempo de pausa na sala magia

Uma das situações que a educadora da sala magia nos ensinou relativamente ao tempo de pausa, foi que este não deve ser muito prolongado, pois pode levar as crianças a ressentirem-se e, como tal, as novas oportunidades para aprenderem através da experiência não são aproveitadas com êxito. Assim sendo, os minutos do tempo de pausa devem ser infligidos segundo a idade das crianças, ou seja, três minutos para os três anos, quatro minutos para os quatro anos e cinco minutos para os cinco anos, sendo que às crianças com idade inferior a três anos não se lhes deve ser aplicado o tempo de pausa, dado que estas não compreendem para que serve esta prática. Esta também referiu que o tempo de pausa é “reservado especificamente para problemas de grande intensidade, tais como a agressividade ou o comportamento destrutivo.” (Webster-Stratton, 2013, p.86). A educadora, também, nos confidenciou que, no início do ano letivo, utilizar esta prática foi um processo delicado, devido às características das crianças da sala magia, pois estas são muito desobedientes e desafiadoras, como se pôde constatar. Desta forma, este foi um processo contínuo e bastante trabalhoso, dado que estas mesmas crianças desafiavam a educadora saindo da cadeira ou exibindo comportamentos extremos para chamar à atenção dos adultos. No entanto, à medida que esta prática foi sendo adquirida pelas crianças, estas foram obedecendo à entidade máxima dentro da sala de aula, sendo desta forma, o tempo reduzido para dar oportunidade à criança de tentar de novo e obter êxito.

Situações houve em que as crianças se recusavam a sair do tempo de pausa; quando tal acontecia, a educadora ia aumentando o tempo de pausa até aos dez minutos; passado este tempo, a educadora ou qualquer outro adulto da sala, passava a ignorar a criança, pois se não o fizesse, só estariam a dar importância as atitudes da criança e tal seria prejudicial ao seu desenvolvimento.

Ao observar a prática da educadora, consegui perceber que esta, quando recorria ao tempo de pausa, colocava as crianças na sala numa cadeira isolada das restantes crianças e das atividades que estavam a decorrer. Esta prática só era

utilizada pela educadora quando havia agressões ou desobediência persistente. No final deste tempo de pausa, nenhum dos adultos da sala recorria a qualquer tipo de advertências, simplesmente estes encaravam o facto como um recomeço ou uma nova experiência de aprendizagem e, como tal, quando mandavam as crianças sair do tempo de pausa usavam expressões, como, por exemplo, “espero que tenhas aprendido que isso não se faz e, que por isso não voltes a repetir o que fizeste.”

A educadora também nos ensinou que não devemos deixar as crianças sair quando estas têm um comportamento inadequado, pois só estamos com isto, a reforçar esse mesmo comportamento. Também só devemos seleccionar um ou dois comportamentos para colocar as crianças em tempo de pausa, pois se o tivermos sempre a praticar levamos as crianças a pensar que não são capazes de fazer nada bem. Assim sendo, segundo Webster-Stratton (2013), “O mais importante de tudo é ter a certeza de que está a dedicar mais tempo a apoiar, ensinar e estimular comportamentos adequados do que a dar atenção aos negativos. O tempo de pausa só vai funcionar se houver frequentes consequências positivas, atenção parental e elogios por comportamentos adequados.” (p.96)

Nas conversas de tapete era recorrente a educadora falar com as crianças sobre os comportamentos que levavam ao tempo de pausa e o sentido do tempo de pausa.

Logo que entrámos na instituição, e quando nos confrontámos com as práticas da educadora, foi-nos explicado que, quando as crianças estão no tempo de pausa, não devem receber qualquer tipo de atenção por parte dos adultos ou das crianças e, que nenhum adulto deve desautorizar outro adulto perante as crianças, pois tal situação retiraria o sentido ao tempo de pausa e tornar-se-ia um reforço para as crianças.

Em suma, pude perceber que esta é uma prática que serve para as crianças se autorregularem e refletirem sobre as atitudes que levaram a cabo para, desta forma, remover os efeitos reforçadores da atenção negativa a um mau comportamento.

Capítulo 10: O desenho infantil

Na sala onde se realizou o estágio em pré-escolar, era recorrente as crianças desenharem sobre uma temática imposta pela educadora ou mesmo sobre um tema à sua escolha, pois esta era uma forma de envolver as crianças numa determinada temática ou mesmo para saber quais as temáticas que mais lhes interessavam. Deste modo, o desenho pode ser proposto às crianças antes ou depois de vivenciarem algum tipo de experiência.

Para Luquet (1979), o desenho é “um conjunto de traços cuja execução foi determinada pela intenção de representar um objecto real, quer a semelhança procurada seja ou não obtida.” (p.135)

Os grafismos das crianças eram vistos como um meio fundamental para o seu desenvolvimento motor e sentido estético e para a educadora também poder tirar algumas conclusões. Assim sendo, ao longo do período de estágio na sala magia fui verificando que por o grupo ser heterogéneo, os desenhos das crianças passavam por várias etapas de evolução, como foi comprovado com uma pesquisa que fiz sobre a temática. Deste modo, farei uma breve abordagem a cada uma das etapas da evolução do desenho infantil, as quais irei descrever a seguir:

Garatuja

No primeiro ano de vida, as crianças fazem apenas linhas, fazendo-as porque vêem o adulto a escrever ou mesmo a desenhar e, como tal, pretendem imitá-lo. Com isto, a criança sente que tem um poder de criar o que a iguala aos adultos e, por isso, a sua autoestima aumenta devido ao prazer que tem em desenhar, o que a faz repetir a situação.

Nesta altura, tudo o que a criança desenha nada tem haver com algum objeto, pois isto só será possível mais tarde quando conseguir achar as diferenças e as semelhanças entre o seu desenho e o objeto em questão. No entanto não devemos deixar de estimular a criança, pois Cox (2001), diz-nos que: “Gradualmente, embora talvez haja pouca mudança visível na forma dos traços na página, há uma grande mudança no controle que a criança tem sobre o que produz. Rabiscar

deliberadamente e repetidamente pode indicar que ela está em processo de dominar determinadas formas, e sua atividade não deve ser desencorajada.” (pág.16)

Aos três anos, as crianças desenham figuras que se denominam de garatujas. Estas são desenhos constituídos por formas circulares, a partir das quais saem linhas que representam os membros inferiores e os superiores. Desta forma, podemos dizer que as crianças representam a figura humana de forma muito pouco detalhada, no entanto, embora os elementos não estejam presentes no desenho as crianças sabem onde se localizam e se forem questionadas indicam-nas facilmente.

Realismo fortuito

As crianças, por volta dos dois anos, não têm intenção figurativa e, por isso, fazem linhas por o prazer e pelo o que veem no papel. Como tal, apesar de não terem a intenção as crianças com o passar do tempo começam a entender que há algumas semelhanças entre os traços do desenho e o objeto em questão, o que as deixa motivadas, e isto, faz com que ganhem vontade de fazer mais.

Nesta fase, as crianças são incentivadas pelos adultos quando os veem a desenhar e a escrever, por isso, tentam imitá-los. Estas imitam para provarem a si próprias que também são capazes, e cada tentativa falhada é uma prova de inferioridade. Como tal, quando a criança consegue imitar o adulto sente-se igualada à pessoa que imitou, pois estas pensam que não têm capacidades gráficas, sendo isto uma vitória para elas.

Quando a criança nota que, acidentalmente, é capaz de fazer um traçado parecido com qualquer coisa, aplica nos seus desenhos uma interpretação. Isto deve-se às influências que a criança recebe das outras pessoas e do meio onde está inserida. No entanto, esta interpretação pode mudar, pois a criança, mais tarde, pode não se lembrar da primeira interpretação e dar outra, isto acontece porque o traçado foi feito sem intenção representativa e porque o mesmo não se parece com nenhum objeto real.

Concluindo, a criança faz traços sem nenhum objetivo, pois não quer representar nada. No entanto, mais tarde verifica acidentalmente que os seus traços se parecem com alguma coisa da vida real.

Realismo falhado

Por volta dos três/quatro anos, as crianças quando pegam em material para desenhar já sabem o que vão desenhar antes de começar, tendo desta forma, uma intenção figurativa prévia.

As crianças desenham acontecimentos da vida real ou mesmo as relações que têm com os adultos, por isso, os traços que desenham são representações de algum objeto ou de alguma pessoa e, como tal, dão-lhes nomes mesmo que estes não tenham nada a ver com a realidade.

Nesta fase uma das características do desenho é o realismo. No entanto, existem muitas dificuldades, como por exemplo: o facto de a criança não conseguir controlar os seus movimentos gráficos para fazer os traços como quer; e o facto de a sua atenção ser limitada e descontínua. Como tal, a criança apesar de conhecer todas as características do objeto esquece-se de alguns, pois esta tem tendência para focalizar apenas um pormenor o qual têm mais importância para ela.

Nesta fase, também, é importante realçar a desproporção de alguns elementos do desenho. Isto deve-se à incapacidade física, aos espaços que há no papel, mas também à importância que o que está a ser desenhado tem para a criança.

Realismo Intelectual

Desde os quatro anos até aos doze anos, a criança coloca no seu desenho a maior parte dos elementos do objeto que está a desenhar, até mesmo os não visíveis, pois já controla o traço. Como tal, nos desenhos desta fase podemos observar:

- Transparência: Existência de elementos não visíveis no desenho;
- Planificações: Perspetiva superior do objeto, ou seja, se observarmos o objeto de cima;
- Rebatimentos (os objetos são representados de forma rebatida, ou seja, como se unidos por um eixo à volta do qual o poderíamos fazer girar)
- Diferentes pontos de vista nos desenhos das crianças (diferentes perspetivas das crianças)

Os adultos nesta fase, não devem corrigir as crianças nos seus desenhos, pois com isto estão a tirar a espontaneidade e capacidade de se exprimir da criança.

Realismo Visual

A partir dos doze anos a transparência é substituída pela opacidade, ou seja, só estão representados nos desenhos os objetos visíveis. Também, segundo, Salvador (1988), “A criança sujeita-se à perspetiva visual e para isso desaparecerão o abatimento e a mistura de perspetivas.” (pág.53) Desta forma, a criança começa a desenhar a três dimensões, fazendo com que o afastamento do objeto o torne mais pequeno e a proximidade o torne maior.

Nesta altura, a criança já tem mais sentido crítico, estético, técnica, consciência das formas e proporções nos desenhos que faz e, por isso, pode deixar de ser criativa para que os seus desenhos se assemelhem com a realidade.

Na sala magia observei que as crianças desenhavam garatujas, ou seja, formas circulares, a partir das quais saiam linhas que representavam membros inferiores e superiores da figura humana. Também pude observar que alguns dos elementos dos desenhos eram desproporcionados em relação aos outros, ou seja, certos elementos daquele desenho eram enormes enquanto outros mal se viam devido à sua proporção. Ao estudar a temática fiquei a saber que isto se deve à importância que certos elementos têm no desenho para a criança, mas também, ao espaço que estas mesmas têm no papel onde estão a realizar o seu desenho.

Havia nos desenhos de algumas crianças a existência de alguns elementos que não ficavam visíveis na sua perspetiva, mas que elas tinham representado na mesma pois sabiam que eles se encontravam lá mas escondidos, por exemplo, houve uma menina que decidiu desenhar a mãe e no peito da mesma desenhou o coração, ou seja, ela não o vê mas sabe que ele lá está. Outra marca que também estava muito presente nos desenhos das crianças era a perspetiva superior dos mesmos, ou seja, desenhavam os objetos vistos de cima. Desta forma, e depois de algumas pesquisas, pude constatar que as crianças da sala magia, que tinham idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos se encontravam na fase do realismo falhado e algumas, mais precisamente as mais velhas já começavam a entrar na fase do realismo intelectual.

Capítulo 11: Abordagem de Mosaico

O que é?

A unidade curricular Seminário Interdisciplinar, propunha realizar um estudo. Este procurava dar voz às crianças com o objetivo de saber quais as perspetivas das mesmas em relação aos espaços do Jardim de Infância. Para tal, foi utilizada uma metodologia de investigação intitulada de “Abordagem de Mosaico” que é inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi e na pedagogia de participação de Clark e Moss (2011).

Esta metodologia de investigação envolve as crianças numa experiência contínua e interativa e as ajude na construção de aprendizagens. Para tal, são recolhidas informações através de ferramentas verbais e visuais, para desta forma, compreender as perspetivas das crianças. Deste modo, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), citados por Oliveira Formosinho et al. (2011), dizem-nos que “Uma pedagogia da infância participativa é na essência, a criação e espaços-tempos pedagógicos onde as interações e as relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p.19).

Ao longo de toda a abordagem as crianças e os adultos são considerados co-construtores de significado. E, como tal, as crianças expressam as suas vontades e desejos, levando a que haja mudanças no jardim-de-infância.

Segundo Clark e Moss (2001), citado por Clark, Moss, e McQuail (2003), podemos referir cinco características desta abordagem: a adaptabilidade (este método é bastante flexível devendo permitir aos profissionais adaptar ao seu grupo de crianças, para que estas sejam especialistas das suas próprias vidas. Esta metodologia tem de ter em conta as competências da educadora e as características da criança); o multi-método (utiliza vários métodos para recolha de informação que nos ajudam a reconhecer as linguagens e as diferentes “vozes” das crianças); a participativa (neste ponto temos de saber escutar e ouvir as crianças e reconhecer que elas têm competências, pois estas são agentes sociais ativos na sua própria vida. Como refere Clark (2005), “*It views young children as competent social actors who are experts in their lives* (Langsted, 1994)” (p.46)); a reflexiva (permite que crianças e adultos

especializados em diversas áreas reflitam sobre os significados. Esta tem quatro etapas fundamentais, sendo elas: o ouvir, o observar, o documentar e o interpretar. Logo as crianças são co-construtoras de significado e os pais/educadores são aqueles que auxiliam. Estes não precisam de saber todas as respostas pois, por vezes, o que o adulto acha significativo para uma criança na verdade não é); e a incorporada na prática (este tipo de investigação tem de ser realizado na prática educativa. Aqui pretende-se que as opiniões das crianças sejam uma ferramenta para o trabalho das educadoras, pois não se espera que a criança diga o que o adulto pensa nem se espera que todos tenham as mesmas opiniões).

Na Abordagem do Mosaico, o adulto para além de escutar as crianças também lhes fornece instrumentos para que estas utilizem, de forma a entender os seus pontos de vista. Desta forma, os instrumentos utilizados neste tipo de investigação são: as máquinas fotográficas (as fotografias são uma forma de as crianças documentarem algo que achem importante para o assunto que está a ser abordado); os circuitos (estes consistem em visitas guiadas pelas crianças realizadas na instituição com o objetivo de recolher vários registos através de diversas ferramentas, como por exemplo, fotografias, desenhos, etc); os mapas (estes são cartazes onde se junta toda a informação recolhida pelas crianças e pelo educador, podendo ser estes desenhos, fotografias e cometários. Estes proporcionam às crianças e ao educador uma visão geral dos dados recolhidos para que estes tenham a oportunidade de refletir e discutir sobre as suas intenções e experiências. Aqui a informação é selecionada para que só as coisas importantes sejam postas no mapa. Hart (1997), refere que: “The method can provide valuable insight for others into children’s everyday environment because it is based on the features they consider important, and hence can lead to good discussion about aspects of their lives that might not so easily emerge in word.” (p.165)); as reuniões (estas são conversas realizadas num ambiente familiar cujo objetivo é discutir informação e partilhar opiniões. Aqui o educador tem de se preocupar em ouvir as crianças e em ser flexível com as próprias e com o tempo); as dramatizações (aqui introduz-se um conjunto de pequenas figuras de jogo ou outros equipamentos para permitir uma outra forma de expressão, dado que este se realiza maioritariamente com crianças pré-verbais, ou seja, com idade inferior a dois anos); a observação e documentação (esta dá-nos

espaço para conhecer um pouco melhor a criança pois, com isto, vamos fazendo observações qualitativas dos acontecimentos e ficamos a perceber as ideias das crianças. Para isso, recorremos a registos e comentários feitos pelas crianças através de vários meios de comunicação, como por exemplo, as fotos. No entanto, temos de ter cuidados, pois não nos podemos deixar levar pelas nossas perspetivas (adultos), dado que, este método tem como objetivo consultar as crianças e ouvi-las, para que estas nos ajudem a desenvolver um currículo em ambientes de pré-escolar, segundo as suas perspetivas); as conversas (aqui utilizamos as questões orientadoras para conhecer as perspetivas das crianças através dos encarregados de educação); e alguns elementos da comunidade educativa, mas também das próprias crianças a manta mágica (esta dá oportunidade ao grupo de visualizar e refletir sobre os elementos mais importantes desta abordagem. Com isto, vamos originar uma conversa entre o grupo, dando oportunidade às crianças de se expressarem sobre o assunto em questão. Com isto, conseguimos observar os sinais de desconforto e conforto por parte da própria criança e dos colegas).

Implementação do estudo na sala magia

No âmbito do estudo, cada criança participou voluntariamente, tendo sido esclarecido desde início, que a participação não seria obrigatória. Neste caso concreto, apenas se voluntariaram cinco crianças. No entanto, teve que se ter em conta algumas questões éticas, tais como: informar os pais sobre o estudo que ia ser realizado; todas as crianças tinham direito ao seu anonimato e à sua privacidade, sendo que nenhum nome e nenhuma fotografia podiam ser revelados no estudo, podendo colocar em causa a responsabilidade do investigador, assim como o estudo a desenvolver.

Para isto, eu e o meu par pedagógico, tivemos de redigir um comunicado (Ver apêndice 25) para dar aos encarregados de educação, com o intuito de lhes dar conhecimentos sobre o estudo que ia ser feito com aquelas crianças e para que estes autorizassem a participação das mesmas.

O estudo começou com uma conversa em grande grupo, na qual era importante ter atenção à linguagem utilizada com as crianças, pois pretendia-se que ficasse tudo bem explícito. Entretanto, foi explicado às mesmas que, para terminar o

curso e poder ser educadora, teria que se fazer uma investigação e que, para tal, seriam necessários ajudantes. De seguida, foi esclarecido que era importante saber o que é que elas achavam sobre os espaços do jardim-de-infância e perguntámos quem queria participar. Assim, cinco crianças mostraram de imediato interesse para ajudar, sendo que o entusiasmo destas foi bastante notório. Depois desta conversa, eu e a minha colega, passámos à conversa individualizada, onde foram colocadas questões sobre a temática, e para isso tínhamos um guião para nos orientarmos. Estas conversas foram realizadas individualmente para não haver “contaminação de respostas” e em ambientes informais, por vezes, até em contexto de brincadeira.

As conversas tendiam a ser breves, para não tornar o ambiente demasiado exaustivo para a criança. Quando estas não queriam falar, era importante proporcionar espaço. No entanto, isto só aconteceu uma vez e apenas com uma criança.

Nos circuitos (Ver apêndice 26) cada uma de nós ficava com uma criança e, ao longo dos mesmos, as crianças também iam sendo questionadas, pois podiam surgir outras opiniões. Estas, com a máquina fotográfica, iam fazendo os registos que consideravam importantes e, à medida que percorriam a instituição, levavam com elas papel e canetas para irem registando o percurso. É de salientar que cada criança é que escolhia as cores que queriam utilizar e os comentários verbais iam sendo registados por mim ou pelo meu par pedagógico.

Em relação aos mapas, (Ver apêndice 27) depois de imprimirmos as fotografias e de termos toda a informação organizada, criámos dois momentos. O primeiro diz respeito ao reconhecimento das fotografias e à seleção das mesmas. Aqui todas as crianças reconheceram as suas fotos e os seus comentários. Já o segundo refere-se ao momento em que as crianças constroem os mapas, onde puderam escolher a cor da cartolina e as canetas que queriam usar. Posteriormente, foi realizada uma reunião em grande grupo, onde essas cinco crianças partilharam as experiências vividas ao longo do estudo com as outras. De seguida, as crianças que não participaram deram as suas opiniões e confrontaram os colegas com questões, as quais foram respondidas com pertinência pelas crianças que participaram no estudo.

Por fim, foi montada a manta mágica (Ver apêndice 28). Esta foi construída no placar que fica no corredor em frente à sala com pioneses.

É de salientar a estupefação da educadora ao ser confrontada com determinadas informações, das quais não estava à espera, pois de outra forma não teria acesso a elas. Uma dessas informações, por exemplo, foi o facto de descobrir que as crianças não gostavam da mesa de jogos.

Conversa com os pais, educadora e auxiliar

Também foram feitas entrevistas aos encarregados de educação, à auxiliar e à educadora, com o objetivo de conhecer melhor as perspetivas das crianças sobre os espaços do jardim-de-infância, através do “olhar” dos adultos. Neste caso, foi tida em conta a disponibilidade de todos os intervenientes, por isso, quem quisesse levar o guião para casa e responder calmamente, podia fazê-lo. Caso surgisse alguma dúvida estas eram-nos colocadas no dia seguinte.

Ao longo destas entrevistas alguns pormenores foram chamando a minha atenção, como por exemplo, o fato de alguns pais responderem tudo ao pormenor e de outros apenas responderem o básico. No entanto, foi interessante descobrir que o que os adultos diziam ia ao encontro daquilo que as crianças achavam, nomeadamente, no que diz respeito ao espaço exterior.

Organização dos dados

À medida que o estudo se realizava na sala magia, em simultâneo, ia-se fazendo a seleção e organização da informação e o tratamento dos dados. Como tal, eu e o meu par pedagógico fomos fazendo a combinação dos dados quantitativos com os qualitativos e procurando a existência de dados contraditórios, ou seja, a triangulação, para poder categorizar a informação. No entanto, para uma categoria ser validada, só pode haver uma dimensão de análise; só um determinado elemento pode existir numa das categorias; as categorias têm de estar enquadradas nos objetivos da atividade; as categorias têm de ser bem definidas para não haverá erros e os resultados têm de levar a novas hipóteses.

Com isto, foram-nos surgindo várias categorias como por exemplo: a rua, o polivalente e a sala. No entanto, estas estão subdivididas em subcategorias, sendo elas: o prazer em aprender e brincar; a satisfação na pista de carros; a alteração das várias áreas; o apreço em estar no polivalente; a preferência em estar com os amigos

no polivalente; o acrescentar filmes no polivalente; o desagrado em relação à árvore das chupetas; a eleição da rua como local de preferência; e o acrescentar materiais no exterior. Depois de tudo isto surgiram algumas conclusões sobre o estudo, as quais vamos referir abaixo.

Apresentação e discussão dos dados

Com as entrevistas às crianças, conseguiu-se perceber que estas valorizam tanto o espaço exterior como o interior. Em relação à rua, estas elegeram-no como espaço de preferência por ser um lugar onde podem andar livremente. No entanto, estas referiram que acrescentavam alguns materiais neste espaço, como por exemplo, bancos para se sentarem. Já em relação à árvore das chupetas as crianças demonstraram algum desagrado, pois em relação a esta as crianças têm um sentimento de superioridade, dado que acham que já não se coaduna com as suas idades.

No espaço interior, as crianças falam da sala por ser um lugar onde gostam de brincar e aprender, no entanto estas alterariam várias áreas, como por exemplo, a mesa de jogos por já estarem cansadas dos jogos serem sempre os mesmos. Já a pista de carros é o sítio onde elas demonstram mais satisfação em estar. Em relação ao polivalente as crianças demonstram apreço em lá estar, principalmente por ser um lugar onde podem ver filmes. Contudo este também só se mostra interessante por estarem lá com os amigos. Aqui também falaram em acrescentar mais filmes, pois apreciariam ver outro tipo de filmes de animação.

Com as entrevistas aos pais, foi importante concluir que estes pensam que os filhos valorizam tanto a sala como a rua. Em relação à sala, os pais dão importância às tarefas que são feitas em conjunto com a educadora e aos cantinhos. Já no espaço exterior os pais acreditam que a brincadeira livre é o mais importante, sendo esta uma boa oportunidade para haver muita interação entre as crianças.

Com as entrevistas à auxiliar e à educadora, observou-se que estas veem a rua como sendo o espaço mais apreciado pelas crianças, dado que lhes permite ser elas próprias, correndo e saltando livremente.

Por fim e, em jeito de conclusão, foi possível observar que todos os intervenientes neste estudo consideram a rua como sendo um espaço muito

importante. No entanto, depois as opiniões começam a variar, sendo que os pais e as crianças referiram a sala como um espaço importante para o desenvolvimento. Já em relação ao polivalente este só foi referido pelas crianças, ou seja, as opiniões só coincidem em apenas alguns aspetos, sendo que, os pais a educadora e a auxiliar demonstram ter apenas uma noção vaga daquilo que as crianças apreciam em relação aos espaços do jardim-de-infância.

No fim, disto e depois de tomar conhecimento das informações recolhidas pelo estudo a educadora tomou as respetivas medidas para melhorar aquilo que não estava bem para as crianças, demonstrando este ser uma boa hipótese para os profissionais melhorarem as suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos estágios, fui realizando algumas aprendizagens, tais como, o controlo do grupo e como atuar perante determinadas situações, como por exemplo, as birras. Para resolver estas demonstrações devemos estar calmas, mas com determinação, falando com a criança e, sendo firmes. Aprendi, também, técnicas para melhor lidar com as crianças/pais e percebi que o que é importante para elas (crianças) nestas idades são as rotinas, o afeto e a dedicação que lhes demonstramos, pois é, nestes momentos, que se estabelecem relações de afeto, vínculos e a comunicação. Assim, segundo Post & Hohmann (2011), “As suas interações com adultos em que confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no mundo social e físico.” (p.12)

Nestes estágios, interagi com as crianças, tratei delas e planeei propostas e, como tal, o balanço que realizei destes estágios é muito positivo, pois apesar de alguns insucessos, consegui completar mais esta etapa da minha vida. Relativamente aos sucessos, na minha opinião, ter chegado ao fim deste percurso que é o mestrado, por si só já é um êxito e ter conseguido atingir os meus objetivos também. No início dos estágios, sentia-me um pouco receosa, pois não sabia o que iria encontrar, mas no seu decorrer, esse receio foi-se dissipando, isto porque fui muito bem recebida quer pelo grupo de crianças, quer pelas educadoras e auxiliares, bem como, pelo resto da comunidade educativa. Em relação aos insucessos, deparei-me com o facto de ainda não saber fazer muito bem os placares, pois foi a primeira vez, e por isso, penso que só com os anos de profissão se ganhará prática.

Um dos grandes desafios que tive nos meus estágios foi conhecer o modelo curricular que as instituições seguiam, reconhecendo, de imediato, que me identificava com os princípios deste modelo, pois segundo Post & Hohmann (2011), “...as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias.” (p.1)

O projeto pedagógico, também, foi um dos meus grandes desafios, pois devido à minha inexperiência tive alguma dificuldade a iniciar o mesmo. No entanto deste também recebi grandes recompensas como, por exemplo, o facto de ver as crianças empenhadas e interessadíssimas no mesmo.

Todas as preocupações e dificuldades inerentes ao mestrado foram ultrapassadas com o grande apoio das educadoras das instituições onde estagiei e com a ajuda das professoras das várias unidades curriculares, pois todas elas se mostraram compreensivas e me davam palavras de apoio perante o esforço que andava a fazer. Isto foi um grande apoio para mim e o que me ajudou a seguir este caminho que tão espinhoso se mostrou.

No fim dos estágios, o feedback das educadoras foram ambos positivos. Ambas me ajudaram a crescer tanto profissional como pessoalmente, e como tal, foram pessoas que me marcaram no meu percurso. Deste modo, considero-me privilegiada por ter trabalhado com estas duas educadoras que pelas suas formas de trabalhar, se tornaram um exemplo profissional a seguir.

A investigação que realizei em conjunto com o meu par pedagógico foi outro dos desafios que não posso deixar de referir, pois foram necessárias várias leituras principalmente em inglês para perceber, o que foi um pouco complicado para mim. No entanto, ajudou-me a adquirir novos conhecimentos e, por isso, foi uma mais valia para mim.

Com tudo isto, percebi que esta é uma profissão que realmente me fascina e que, para ter sucesso nela, tenho de estar em constante atualização, ser muito produtiva e imaginativa para não seguir as ideias tradicionalistas, ou seja, depois de dar o problema à criança darmos logo também a solução. Como tal, tenho de investir em pesquisas nesta área e em querer saber sempre mais, mas também, devo sempre seguir o princípio que utilizei nos meus estágios que foi o de questionar as crianças para que estas estruturassem os pensamentos e chegassem a uma conclusão. Para isto temos de respeitar as crianças individualmente, pois cada uma tem as suas características e os seus ritmos, mas também temos que permitir que as mesmas tenham um “papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”. (Ministério da Educação, 1997, p.19)

Como necessidades minhas pretendo alargar ainda mais os meus horizontes porque “o saber não ocupa lugar” e, é sempre bom tentar ser o melhor possível para conseguir arranjar emprego na minha área, principalmente nesta época de crise em que estamos que só os bons é que conseguem emprego. Bem sei que está difícil, mas não custa sonhar e se não tivermos sonhos não chegamos a lado nenhum.

Terminada mais uma fase da minha vida, espero em primeiro lugar acabar o mestrado e, posteriormente, arranjar trabalho, sendo o próximo passo, a defesa do relatório. Futuramente, e apesar de ser formada numa área onde as perspetivas de emprego não são as melhores, espero encontrar um trabalho na minha área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

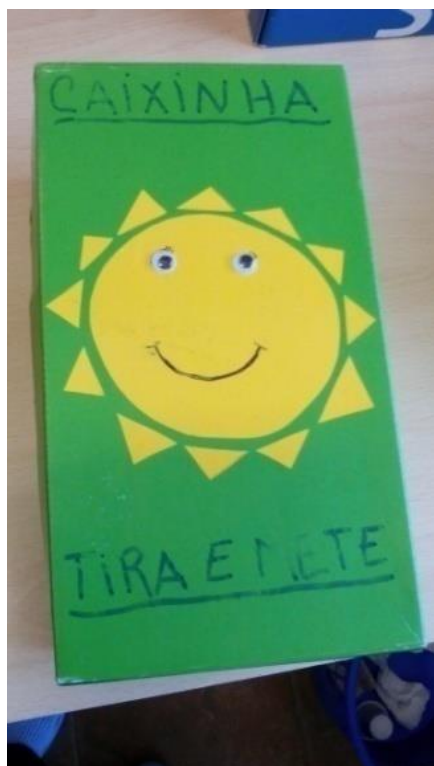
- Avô, A. B. (1996). Os primeiros dois anos: a construção da autonomia. *O desenvolvimento da criança: o valor da postura e do movimento* (48-54). Lisboa: Texto Editores.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. G. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Brazelton, T. B. (2004). Pontos de referência do desenvolvimento. *O grande livro da criança: quatro meses; sete meses; nove meses* (11nd ed.) (106-147). Lisboa: Editorial Presença.
- Clark, A. (2007). *Earl Childhood Spaces – Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.
- Clark, A., P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. London: Department for Education and Skills.
- Clark, A. e Moss, P. (2011). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: Editora NCB.
- Cordovil, R., & Barreiroa, J. (2014). *Desenvolvimento motor na infância*. Lisboa: Edições FMH.
- Cox, M. (2001). *Desenho da criança*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

- Diekmeyer, U. (1998). O desenvolvimento físico. *O desenvolvimento da criança – 1 ano: as diferentes áreas do desenvolvimento* (144-146). Lisboa: Editorial Presença.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Costa, H. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. E Chard, S. (1997). *A abordagem por projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luquet, G. H. (1979). *O desenvolvimento infantil*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira – Formosinho, J. (2006). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw – Hill de Portugal.

- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Webster-Stratton, C. (2013). *Os anos incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilibrios Edições.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Caixinha tira e mete



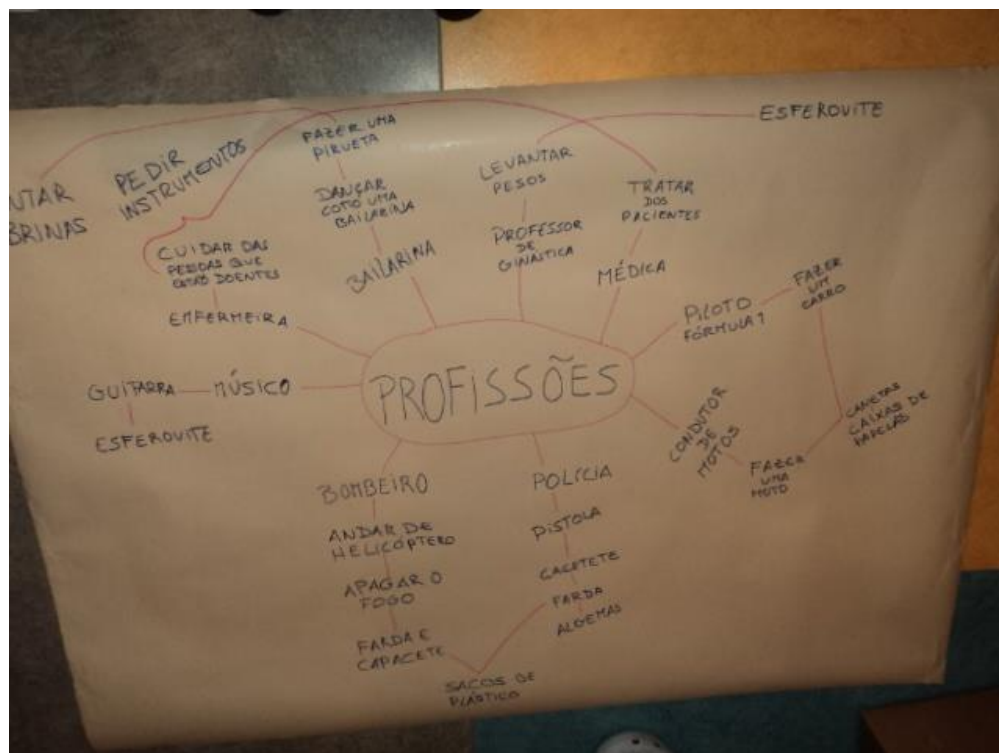
Apêndice 2 - Caixinha de música



Apêndice 3 - Big book dos animais



Apêndice 4 - Teia



Apêndice 5 - Sessão de cinema sobre uma peça de ballet



Apêndice 6 - Cenário das/os bailarinas/os



Apêndice 7 - Pintura das sabrinas para o espetáculo de ballet



Apêndice 8 - Pintura das fitas de cabelo para o espetáculo de ballet



Apêndice 9 - Espetáculo de ballet realizado pelas crianças da sala magia



Apêndice 10 - Visita dos bombeiros à Instituição



Apêndice 11 - Chapéu dos bombeiros realizado pelas crianças da sala magia



Apêndice 12 - Criação das fardas de bombeiro pelas crianças da sala magia



Apêndice 13 - Desfile das crianças vestidas de bombeiros pela Instituição



Apêndice 14 - Visita da médica à instituição



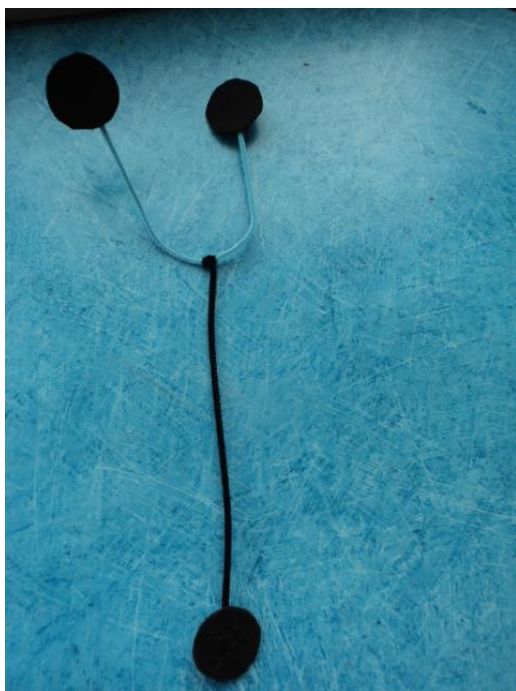
Apêndice 15 - Brincadeira com as crianças aos médicos



Apêndice 16 - Criação das batas de médicos realizadas pelas crianças da sala magia



Apêndice 17 - Estetoscópios realizados pelas crianças da sala magia



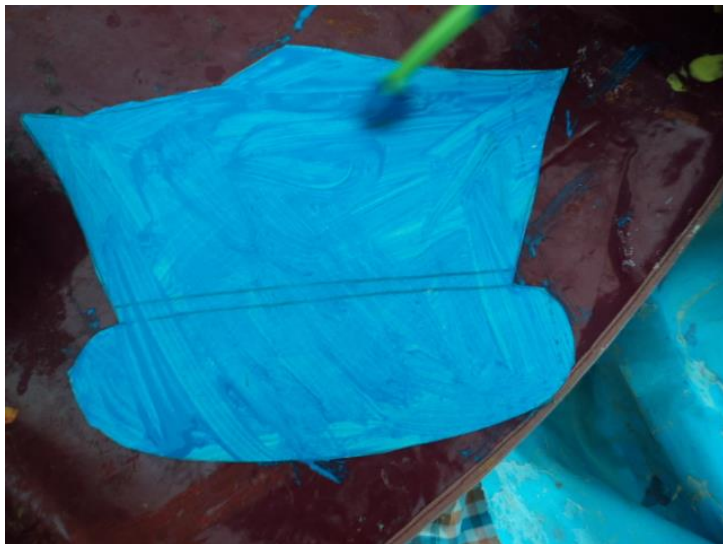
Apêndice 18 - Desfile das crianças vestidas de médicos pela Instituição



Apêndice 19 - Visita dos polícias à Instituição



Apêndice 20 - Criação de chapéus de polícias pelas crianças da sala magia



Apêndice 21 - Carro dos polícias criado pelas crianças da sala magia



Apêndice 22 - Desfile das crianças da sala magia trajadas de polícias



Apêndice 23 - Sessão de cinema sobre corredores de fórmula 1



Apêndice 24 - Corrida de fórmula 1 realizada pelas crianças da sala magia



Apêndice 25 – Comunicado aos pais sobre a Abordagem de Mosaico

Comunicado

Vimos por este meio pedir autorização aos encarregados de educação, das crianças da sala magia do jardim-de-infância Passo a Passo para realizar um estudo, que recorre à “Abordagem do mosaico”. Este consiste em “dar voz” às crianças dando-lhes oportunidade de participar, intervir e fazer escolhas; terem um papel central na recolha de dados; e construir o seu próprio conhecimento.

Neste estudo queremos perceber a perspetiva das crianças em relação ao espaço do jardim-de-infância. Deste modo, iremos pedir às crianças registos fotográficos, desenhos, mapas conceituais e, ter com estas debates e conversas, sendo importante de referir que os dados são de uso exclusivo para efeitos académicos e que sempre será mantido o sigilo e a confidencialidade. No entanto, para tal, precisamos da sua autorização, por isso, coloque uma cruz na opção pretendida, por favor:

Autorizo.....

Não autorizo.....

27 de Março de 2015

Cumprimentos

Apêndice 26 - Circuitos



Apêndice 27 - Mapas



Apêndice 25 - Manta mágica

